

Inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev

*En studie av opplæringstilbudet til en
utviklingshemmet elev i grunnskolen*

Anna- Maria Baug Hirsch



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITET I OSLO
Vår 2012

Forfatter: Anna- Maria Baug Hirsch

År: 2012

Tittel: Inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev

Sammendrag

Tema for oppgaven er inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev.

I oppgaven belyser jeg opplæringen til en elev som går i grunnskolen. Jeg har hatt fokus på skolens tilrettelegging for tilpasset og inkluderende opplæring i spesialundervisningen til denne utviklingshemmede eleven. Her har jeg undersøkt opplæringstilbudet, organiseringsformer og metodisk tilpasning i forhold til elevens behov som for eksempel dagliglivets ferdigheter og sosial trening (ADL = Activity of Daily Living) og hvordan den individuelle opplæringsplanen er utformet og brukes. Min problemstilling er: *Hvordan opplever lærere og assistent at de tilrettelegger for inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev i en grunnskole?*

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er kvalitative intervjuer med lærere og assistenter på en utvalgt grunnskole knyttet til en utviklingshemmet elevs opplæring. Informanter som er valgt er involvert i den tilrettelagte opplæringen i spesialundervisningen for denne eleven. Alle informantene i denne undersøkelsen er anonyme, både lærere, assistenter, eleven og skolen.

Undersøkelsen belyser elevens opplæringstilbud sett ut fra læreres og assistenter ståsted i forhold til skolens praktisering av inkludering og tilpasset opplæring. Dette belyses også i forhold til utdanningspolitiske retningslinjer. I analysene redegjøres og drøftes resultater knyttet til denne elevens opplæringstilbud og skolens realisering i forhold til de utdanningspolitiske retningslinjer.

I tolkningene forsøker jeg å få fram hvordan denne skolen jobber med inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev. Undersøkelsen viser hvordan informantene opplever at de tilrettelegger for inkludering og tilpasset opplæring til denne eleven i klassen og i spesialundervisningen, og hvordan de selv opplever at dette fungerer i praksis. Informantene har ulike timer de tilbringer med eleven per uke, som igjen fører til ulike syn på hvor godt de kjenner til elevens utvikling og opplegg. Stort sett er informantene enige med å starte der hvor eleven er og motivere eleven til videre læring. Informantene har noe forskjellig oppfatning om hvor godt eleven responderer på opplegget og i hvilken grad det skaper videre

utvikling for eleven. Undersøkelsen viser også hvordan eleven inkluderes i sin klasse og hvilke arenaer de ulike informantene opplever at dette fungerer best. Enten det er i klasserommet, mindre grupper eller i eneundervisning. Det kommer frem at det er flere utfordringer ved å tilrettelegge for inkluderende og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev. Ved å bedre samarbeide mellom de som har mest med eleven å gjøre via oppdateringsmøter, vil eleven tilbys et enda bedre inkluderende og tilpasset opplæringstilbud.

Forord

Jeg er utdannet førskolelærer, og har i flere år jobbet med utviklingshemmede på en avlastningsbolig. Den erfaringen jeg har fra arbeidet med utviklingshemmede, har gjort meg nysgjerrig på å lære mer om hva slags opplæringstilbud utviklingshemmede får i grunnskolen.

I forbindelse med masteroppgavearbeidet har jeg fått ny kunnskap om, mer innsikt i og forståelse for hvordan skoler tilrettelegger for inkludering og tilpasset opplæring.

Takk til mine informanter som tok seg tid til å være med på dette prosjektet og som alltid var positive og hjelpsomme til å svare på alle spørsmålene mine.

Jeg vil også takke mine veiledere Jorun Buli-Holmberg og Erling Kokkersvold for gode råd, evne til å se strukturer, og den tiden dere har avsatt til meg.

Tusen takk til min familie som alltid er støttende og som alltid har tro på at jeg kan klare alt, uansett hva. Og til samboeren min som også har vært positiv og støttende til min videre utdanning. Og takk til mine venner som alltid har vært der og vært positivt innstilt til det som noen ganger har vært utfordrende.

Anna- Maria Baug Hirsch.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og tema	8
1.2 Formål	8
1.3 Temaets aktualitet	8
1.4 Problemstilling	9
2. Opplæring for utviklingshemmede elever	11
2.1 Utviklingshemming	11
2.2 Downs syndrom.....	13
2.3 Sen kognitiv utvikling - behov for gjentakelse og ros	15
2.4 Sen språklig utvikling – behov for språkstimulering	16
2.5 Språklig trening	18
2.5.1 Begrepsundervisning	20
2.6 Sosial trening	21
2.7 Kognitiv trening - ADL trening (konkreter)	23
2.7.1 Sosialekognitiv trening – soner for utvikling.....	25
3. Inkludering og tilpasset opplæring	28
3.1 Inkludering.....	28
3.1.1 Integreringsbegrepet	31
3.1.2 Forskning om inkludering og utviklingshemmede.....	32
3.1.3 Et inkluderende læringsmiljø.....	37
3.1.4 Motivasjon, selvoppfattelse og målorientering	38
3.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i lov og læreplaner.....	39
3.2.1 Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet 2006.....	39
3.2.2 Ulike tolkninger av tilpasset opplæring	43
3.2.3 Spesialundervisning i lov og læreplaner	44
3.2.4 Individuelle opplæringsplaner	46
4. Metode.....	50
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	50
4.2 Valg av forskningsdesign	51
4.2.1 Casestudiedesign	51
4.3 Utvalg	52
4.3.1 Samtykke	53
4.4 Semistrukturert intervju.....	54
4.4.1 Intervjuguide	55
4.4.2 Intervjusituasjonen	56
4.4.3 Transkribering av gjennomførte intervju	57
4.5 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger	57
5. Presentasjon og drøfting av resultatene.....	60
5.1 Bakgrunnsinformasjon om eleven	61
5.2 Elevens opplæringstilbud	62
5.3 Hvordan elevens opplæring er tilpasset.....	62
5.3.1 Opplæring som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger.....	62
5.3.2 Tilpasset opplæring med tett oppfølging av en voksen person	64
5.3.3 Motivasjon for læring.....	64
5.3.4 Oppsummering	65
5.4 Hvordan elevens IOP følges	65

5.4.1 IOP som utgangspunkt for elevens undervisning.....	66
5.4.2 Fokus på kommunikasjonstrening i elevens IOP	67
5.4.3 Egne planer og aktiviteter i fag – og kontakt skole/SFO/hjem	68
5.4.4 Oppsummering	69
5.5 Elevens spesialundervisningsopplegg	69
5.5.1 Spesialundervisning basert på begrepsopplæring.....	70
5.5.2 Spesialundervisningen i tråd med elevens forutsetninger	71
5.5.3 Spesialundervisning i klassen og som ekstra tilbud	73
5.5.4 Oppsummering	75
5.6 Hvordan opplegget bidrar til at eleven motiveres for aktiv deltakelse i opplæringen .	76
5.6.1 Motivering gjennom elevmestring	76
5.6.2.Motivering gjennom aktiviteter som eleven liker	77
5.6.3 Elevens behov for forutsigbarhet og struktur	78
5.6.4 Oppsummering	79
5.7 Hvordan opplæringstilbudet bidrar til at eleven utvikler seg.....	79
5.7.1 Opplevelse av framgang i elevens utvikling	79
5.7.2 Oppsummering	81
5.8 Hvordan eleven inkluderes	82
5.8.1 Inkludering i stor klasse og i liten klasse	82
5.8.2 I fag han liker godt er han inkludert i stor klasse	84
5.8.3 Eleven er inkludert i praktiske fag	86
5.8.4 Oppsummering	87
6. Oppsummering og konklusjon	89
6.2 Oppsummering av hovedfunn	89
6.1 Veien videre	90
Kildeliste	93
Vedlegg 1 Intervjuguiden.....	101
Vedlegg 2,brev til rektor	103
Vedlegg 3, Informasjons brev til lærerne.....	104
Vedlegg 4 samtykkeerklæring til lærerne	105
Vedlegg 5, informasjonsbrev til foreldrene.....	106
Vedlegg 6, samtykkeerklæring for foreldrene.....	107

1. Innledning

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan inkluderende og tilpasset opplæring blir praktisert i forhold til en utviklingshemmet elev med Downs syndrom på 3. klassetrinn i en grunnskole. Min undersøkelse har fokus på hvordan lærerne og assistentene tilpasser opplæringen og legger til rette for inkludering, slik den utviklingshemmede har behov for og kan dra nytte av. Denne oppgaven setter søkelyset på hvordan akkurat denne skolen praktiserer tilpasset og inkluderende opplæring for en utviklingshemmet elev.

1.1 Bakgrunn og tema

Med bakgrunn i min masterfordypning om utviklingshemming har jeg valgt å undersøke opplæringstilbud til utviklingshemmede for å få mer kjennskap til hvordan de utdanningspolitiske intensjonene praktiseres i grunnskolen. I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i de skolepolitiske intensjonene om inkludering og tilpasset opplæring og forsøker å belyse skolens praksis i lys av disse knyttet til en utviklingshemmet elevs opplæring. Det vil vises gjennom lærernes opplevelse av det tilbudet de kan gi den utviklingshemmede eleven.

1.2 Formål

Undersøkelsen har til hensikt å belyse hvordan lærerne og assistenter opplever at de tilrettelegger for inkluderende og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev, og i hvilken grad de opplever at dette fungerer for eleven, og fremmer videre utvikling. Formålet er også å synliggjøre rollene til lærere og assistenter rundt eleven og få frem hva hver enkelts oppgave er og hvordan de velger å utføre den.

1.3 Temaets aktualitet

Hensikten med min studie er å få informasjon om lærere og assistenters forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, samt belyse hvordan de praktiserer dette i forhold til en utviklingshemmet elev. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for den norske

grunnopplæringen, og har blitt videreført som et sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Tidligere forskning har vist at opplæringen ikke alltid er tilpasset (Haug, 2003). Det er stor enighet blant lærere om betydningen av tilpasset opplæring som et generelt prinsipp, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten samt at forståelsen varierer (Bachmann & Haug, 2006). Bachman og Haug hevder at mange skoler strever med å realisere tilpasset opplæring, og at de er usikre i hva de skal legge i begrepet tilpasset opplæring. De inndeler læreres forståelse av tilpasset opplæring enten som en vid eller en smal forståelse. Den smale forståelsen går på konkrete tiltak for å få til en tilpasset opplæring. Den vide forståelsen av begrepet handler om at tilpasset opplæring som prinsipp gjennomsyrrer hele skolens virksomhet. For eksempel ved at tilpasset opplæring også er inkludering. At fellesskapet tilpasses slik at alle elever føler en tilhørighet til en klasse eller en gruppe og det sosiale livet på skolen, og at de oppnår deltagelsen slik at elevene kan bidra til fellesskapet og ikke bare være en tilskuer. Demokratiseringen vektlegges slik at alle stemmer blir hørt, ikke bare elevene men også foreldrene. Læringsutbyttet settes også i fokus, slik at alle elever får en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006). Dale & Wærness (2006) inndeler tilpasset opplæring i syv grunnleggende kategorier. Disse er elevens lærerforutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering.

1.4 Problemstilling

Lærerne og assistentene har en sentral rolle i tilretteleggingen for inkludering og tilpasset opplæring for elever med utviklingshemming. Informasjon om hvordan lærerne tiltrettelegger for eleven er sentralt i min oppgave. Derfor lyder problemstillingen min som følger.

Hvordan opplever lærere og assistent at de tilrettelegger for inkludering og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev i grunnskolen?

For å belyse dette har jeg valgt følgende underspørsmål til min problemstilling

- hvordan elevens opplæring er tilpasset
- hvordan elevens IOP følges (IOP = Individuell opplærings plan)
- elevens opplegg i spesialundervisningen
- hvordan opplegget bidrar til at eleven motiveres for aktiv deltagelse i opplæringen

- hvordan opplæringstilbudet bidrar til at eleven utvikler seg
- hvordan eleven inkluderes

2. Opplæring for utviklingshemmede elever

Opplæringsbehovet til elever med utviklingshemning vil variere. Det avhenger av hvilken form og grad av utviklingshemning elevene har, og hvor store lærevanskene er. Dersom elever med utviklingshemning skal kunne utvikle seg og lære optimalt, er det viktig at opplæringen blir tilpasset elevenes egne forutsetninger. Med et godt tilrettelagt opplæringstilbud vil utviklingshemmede bli forberedt på framtidig deltakelse i arbeidslivet (Ekeberg & Holmberg, 2007).

Det er store individuelle forskjeller blant elever som har en utviklingshemning, men det de alle har felles er vanskeligheter med å lære (Tetzchner, 2003). Utviklingshemmede har behov for flere repetisjoner, mer tid, mindre krav til abstrakt tenkning, og forenkling av oppgaver (Andersen, 2008). Det som videre preger utviklingshemmede er at deres læring skjer i et langsommere tempo, og det kan også være vanskelig å overføre innlærte ferdigheter til andre situasjoner (Eknes, 2000).

De individuelle forskjellene i utviklingsnivået vil gi ulike forutsetninger for å kunne delta aktivt i egen opplæring. En elev med nedsatt kognitiv fungering kan oftest ikke formidle sine ønsker og behov, meninger og mål entydig gjennom språket (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004).

2.1 Utviklingshemming

En av de mest anerkjente definisjonene på utviklingshemning er: *“Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18”* (AMMR, 2002, ref.i Drew & Hardman, s.19). Denne definisjonen blir utdypet i flere underpunkter som beskriver kravene til at en person kan kalles utviklingshemmet. Her må flere kriterier være tilstede. Det må være en signifikant begrensning i forhold til intellektuell fungering, tilpasningsevne, språk og sosial fungering og tilstanden må oppstå før personen er fylt 18 år (Opdal & Rognhaug, 2003). Disse elevene har et lavere funksjonsnivå, fordi utviklingshemningen påvirker både kognitive, språklige og

sosiale ferdigheter i større eller mindre grad. For lærere byr det på særskilte utfordringer å legge til rette for elevmedvirkning i opplæringen av elever med utviklingshemning.

Det finnes ulike definisjoner og kjennetegn på begrepet utviklingshemning. En av disse er ICD-10 (International Classification of Diseases, tiende versjonen).

De definerer utviklingshemning på denne måten:

Mental retardation is a condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the developmental period, which contribute to the overall level of intelligence i.e cognitive, language, motor, and social abilities. Retardation can occur with or without any other mental or physical condition (WHO, Mental retardation, F70-F79).

Her klassifiseres utviklingshemning som en ufullstendig kognitiv utvikling, og at det forekommer med eller uten mentale eller psykiske lidelser.

En annen definisjon på utviklingshemning er versjonen fra AAIDD (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

De definerer det slik: *"Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18".* (AAIDD).

Denne definisjonen tar utgangspunkt i at personen har store begrensninger i to eller flere av ti hverdagsaktiviteter, som kommunikasjon, arbeid, selvhjelpsferdigheter etc.

For å fastslå det intellektuelle funksjonsnivået hos en elev benyttes forskjellige pedagogisk-psykologiske tester i tillegg til observasjon og samtale. Avhengig av resultatet fastslår man elevens intellektuelle nivå. Disse inndeles i lett, moderat og alvorlig utviklingshemning. En slik inndeling av diagnosen utviklingshemning er viktig når en skal kartlegge elevens forutsetninger og planlegge opplæring. Siden elevene har store forskjeller i faglig og sosial fungering, vil diagnosen ha betydning for elevenes forutsetninger til læring (Ekeberg & Holmberg 2007).

Elever med *lett utviklingshemning* kan ofte mestre livet ganske selvstendig, hvis livssituasjonen og opplæringen er godt tilrettelagt og med trygge rammer. Flere elever kan fremstå uten synlige tegn på at de er lett utviklingshemmet, men de vil alle ha lærevansker som vil vise seg gjennom hele skolegangen.

I faglitteraturen refereres det til ulike grader av utviklingshemning, som for eksempel mild, moderat, alvorlig og dyp utviklingshemning.

Elever med *moderat utviklingshemning* vil trenge mer tilrettelegging. Den individuelle opplæringsplanen må ta høyde for at personen er annerledes, samtidig som den legger til rette for samhandling med skolens andre elever. Det bør i samarbeid med hjemmet vurderes hvor mye av undervisningen som skal skje i stor gruppe og hvor mye som skal skje i liten gruppe eller som eneundervisning.

Elever med *alvorlig og dyp utviklingshemning* har behov for stor grad av særskilt tilrettelegging i alle opplæringssituasjoner. Det vil være vesentlig å lete frem sterke sider og interesser som utgangspunkt for opplæringen. Dette gjøres i samarbeid med foresatte, PPT og andre deler av hjelpeapparatet.

Det er derfor viktig å være oppmerksom på mangfoldet i gruppen utviklingshemning og hvilke konsekvenser dette får for tilrettelegging av opplæringen. De ovennevnte klassifikasjonene og definisjonene på utviklingshemning tar for seg likhetstrekk mellom mennesker med utviklingshemning. Til tross for diagnose, er alle elever forskjellige og unike, med individuelle og særegne opplæringsbehov (Ekeberg & Holmberg, 2007).

2.2 Downs syndrom

Down syndrom har fått sitt navn fra den britiske legen John Langdon Down, som i 1866 var en av de første som beskrev tilstanden. Om lag 10 % av alle som har utviklingshemning har Downs syndrom. Ordet syndrom brukes når flere trekk eller tegn viser seg samtidig som det kan stilles en diagnose. For å fastslå det intellektuelle funksjonsnivået er det vanlig at pedagogiske - psykologiske tester samt observasjoner og samtale blir utført. Avhengig av samlede resultater av hva eleven går igjennom av tester blir det intellektuelle nivået til eleven fastslått, og resultatene blir utgangspunkt for å tilrettelegge et undervisningsopplegg som er

tilpasset elevens behov. Målet er å gi opplæring som bidrar til utvikling av selvstendighet, sosiale evner og selvregulering (Rondal, 1997).

Ved Downs syndrom har man et ekstra kromosom og det er av kromosom 21. Vanligvis har barnet fått et helt kromosom nr.21 ekstra og har 47 kromosomer istedenfor 46 i alle kroppens celler. To andre former for Down syndrom er translokasjon og mosaikk. Ved mistanke om Down syndrom av et nyfødt barn blir det tatt en kromosomanalyse, det vil si en blodprøve. Analysen vil avklare mistanken og bestemme hvilken type Down syndrom det er.

Bioteknologien gir oss i dag muligheter til fostervannndiagnostikken som gjør at skader kan oppdages tidlig i fosterstadiet. I denne sammenhengen blir ofte mennesker med utviklingshemming nevnt. Downs syndrom, er den karakteristiske øyefolden, som man normalt finner hos asiatene. Derav betegnelsen som ble brukt før i tiden: "*mongolisme*". Andre kjennetegn er stor tunge og grov hud. Svært mange med syndromet har hjerteforstyrrelser, og 10 prosent har epilepsi. Det er store variasjoner når det kommer til den enkeltes mentale utrustning. Gitt det karakteristiske utseendet som følger med Downs syndrom, blir de aller fleste tilfellene påvist umiddelbart etter fødselen. Utviklingsmønsteret er som for funksjonsfriske. De gir med andre ord blikkontakt før de smiler, sitter før de krabber etc. Typisk er det imidlertid at de bruker lengre tid på å perfeksjonere en ferdighet, før de våger seg ut på en ny. Eksempelvis kan de være stabile i stående, lenge før de tør å gå uten støtte. I slike situasjoner er det viktig at barnet får den tid det behøver og ikke føler press.

I følge de internasjonale klassifikasjonssystemene ICD-10 og DSM-IV innebærer mild grad av utviklingshemning en IQ på mellom 55 og 70. Mennesker som fungerer på dette kognitive nivået lærer som regel å bruke talespråk, men har ofte problemer med begrepsforståelse (Rondal, 1997).

Mennesker med moderat grad har en IQ på mellom 35 og 54, og også disse tilegner seg i de fleste tilfeller en form for kommunikasjon. Alvorlig grad av utviklingshemming omfatter de menneskene som har en IQ på mellom 20 og 34, og som kan forstå enkel kommunikasjon, men har begrenset evne til å uttrykke seg (Rognhaug & Gonnæs, 2008).

2.3 Sen kognitiv utvikling - behov for gjentakelse og ros

Utviklingshemmede har problemer med å overføre det de har lært fra en situasjon til en annen. Dette generaliseringsproblemet kan gi utslag i at for eksempel innlært ferdighet på skolen ikke mestres hjemme. Ferdigheten må læres på ny i den gitte situasjonen, det vil si at læringen er kontekstavhengig. Utviklingshemmede kan bli mistrodd og beskyldt for at de ikke vil, mens de i virkeligheten ikke kan fordi konteksten er annerledes. Et annet sted, med andre mennesker, på et annet tidspunkt, er forhold som gjør situasjonen ugjenkjennelig og overføring av læringen uteblir. Når en aktivitet er etablert i forhold til en situasjon, må en derfor trene inn denne i hver situasjon den skal brukes.

Opplæringen bør helst være belønnende i seg selv. Den vanligste og den beste form for belønning er ros. For dem som viser lite initiativ kan det være aktuelt å benytte kunstig former for belønning, som leker, gjenstander som lager lyd, spiselige ting. Målet må gradvis gå bort fra eventuell kunstig belønning. Læring krever repetisjon, og noen har behov for svært mange gjentakelser. Dette må fagpersoner være oppmerksomme på, slik at en ikke forlater et stadium for tidlig. I opplæringen bør vi legge til rette for at barnet/eleven lærer det riktige med en gang. Vi gir da den enkelte den støtte han trenger for at dette skal skje. Det er både tidkrevende og bortkastet tid å avlære feilinnlæring.

Kognitive faktorer kan også påvirke språkutviklingen til mennesker med Down syndrom. De kan blant annet ha kort oppmerksomhetsfokus og lang reaksjonstid (Rondal, 1997). Dette kan igjen føre til at personer med Down syndrom kan ha utfordringer med å oppfatte og forstå talespråk. Noe som fører til at de går glipp av mye informasjon i hverdagen. Det lønner seg derfor å gi kort og konkret informasjon samt å gi dem god tid til å respondere på det som har blitt sagt. De utfordringene som kommer med å oppfatte og forstå muntlig informasjon henger også sammen med at de ofte har vansker med auditiv persepsjon. Dette innebærer en redusert evne til å bearbeide hørselsinntrykk og deretter omforme dem til talespråk. De har også ofte begrenset auditiv korttidsminne, og ord som mottas auditivt blir ikke lagret lenge i den aktive hukommelsen (Rasmussen Hinze, 2009). Dette i kombinasjon med hørselssvekkelse, kan i mange tilfeller føre til forsinket språkutvikling og problemer med oppbygging av ordforråd (Braadland, 2005). Andre utfordringer kan også være redusert evne til perseptuell diskriminering og generalisering, forsinket fonologisk utvikling, vansker med å forstå ikke-konkrete symboler som tall og bokstaver, og vansker med å forstå abstrakte uttalelser

(Rondal, 1997). På tross av flere faktorer som kan forsinke og begrense språkutviklingen til mennesker med Down syndrom, forhindres de ikke i å utvikle et funksjonelt språk. Ifølge Rondal (1997) utvikler de fleste en eller annen form for kommunikasjon. Noen produserer ordliknende sekvenser ved 18 måneder, men de fleste begynner å snakke når de er et sted mellom 2,5 og 4 år. Ved 4-5 års alder snakker mange med 2-3 ords ytringer (Rondal, 1997). Studier viser også at 85-90 % av mennesker med Down syndrom kan lære å lese (Braadland, 2005).

De kognitive problemene forhindrer ikke utvikling av språk, men vi ser at mengden språk de tilegner seg er proporsjonalt med deres kognitive evner (Rondal, 1997).

Rasmussen Hinze (2009) hevder at mennesker med Down syndrom ofte er flinke til å imitere andre, noe som med fordel kan benyttes i kommunikasjons- og språkopplæring. De har ofte svært god evne til visuell persepsjon og til å bearbeide synsinntrykk. De har også god visuell hukommelse (Braadland, 2005). Dette kan hjelpe for å kompensere for auditive svakheter, som hørselshemming og vansker med auditiv persepsjon. Mennesker med Down syndrom har også ofte en langtidshukommelse som fungerer svært godt. Når en ferdighet er innlært eller kunnskap er lagret i langtidsmindet, så sitter det, skriver Braadland (2005). De har ofte et godt ordforråd, sammenliknet med sine grammatiske ferdigheter, noe som kan være fordel for å kunne gjøre seg forstått (Rondal, 1997).

2.4 Sen språklig utvikling – behov for språkstimulering

En elev med en utviklingshemming karakteriseres ved sen språkutvikling. Dette er en følge av nedsatt kognitiv fungering. Dette innebærer at funksjoner som tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk er redusert i større eller mindre grad (Eknes, 2000). Barn som har en utviklingshemning vil vise senere utvikling på de fleste områder, og forskjellene i forhold til normalt utviklede barn øker med alderen (Beadle – Brown mfl, 2000; Dunst, 1998, referert i Tetzchner, 2003). Det vil være store individuelle forskjeller blant de elevene som har en utviklingshemning, men det de alle har felles er vanskeligheter med å lære (Tetzchner, 2003).

Det er ikke alle som lærer å snakke og andre har vanskeligheter med både å forstå og bruke talespråk. Noen kan ha vansker med å uttale lyder og sette sammen ord til setninger. Ofte kan de ha såkalte pragmatiske vansker. Det vil si at eleven har vansker med å regulere samtalen, tilpasse språket til den aktuelle sammenhengen og bruke språket til å oppnå kommunikative

formål. De har dermed vansker med å formidle seg slik at det er tydelig hva de refererer til (Tetzchner, 2003). Dette vil ofte kreve mer spesialisert kompetanse hos læreren i forhold til bruk av alternativ kommunikasjon. Det kan for eksempel bety at det vil ta lengre tid fra eleven får et spørsmål til eleven får gjort seg opp en mening og kommer med et svar. Ofte vil det også forekomme forståelsesvansker fordi utviklingshemningen kan bidra til at eleven har et mindre begrepsapparat enn sine medelever. Begreper som de fleste er inneforstått med behøver ikke å være forstått i samme grad for denne eleven. Eleven er avhengig av noen holdepunkter i situasjonen for å kompensere for sin manglende forståelse (Tetzchner, 2003).

En viktig del av karakteristikken av mennesker med Down syndrom er at det er en større variasjon i ferdigheter og utvikling innad i denne gruppen, og at denne variasjonen er mye større enn i befolkningen ellers. De kan derfor ikke behandles stereotypisk (Rondal, 1997). Riktignok følger disse barna de samme utviklingsmønstrene som funksjonsfriske barn, også når det gjelder språkutvikling, men de utvikler seg i et langsommere, og mer variert tempo enn sine jevnaldrende (Rasmussen Hinze, 2009). Det er en rekke ytre patologiske, eller mekaniske faktorer som påvirker språkutviklingen til mennesker med Down syndrom. Blant annet har de aller fleste mindre munn og kjeve enn andre funksjons friske, og de har vanligvis også høy og smal gane. Svak muskulatur i munnhulen er vanlig, noe som kan føre til slapp, uthengende tunge og sikling. I tillegg kan andre faktorer påvirke utviklingen av språk, som for eksempel store mandler, nasalt luftutslipp og redusert pustekapasitet (Rondal, 1997). Sammenfall av flere slike faktorer gjør at artikulasjon blir noe mer vanskelig, og er hovedårsaken til at mange mennesker med Down syndrom har utydelig uttale i større, eller mindre grad. Derfor kan det være et stort gap mellom det de forstår og det de kan produsere av forståelig tale, skriver Tetzchner og Martinsen (2002). Mobilisering av taleorganet er en svært avansert prosess. Da mennesker med Down syndrom også har langsom nerveimpulsoverføring, blir vanskene med å uttrykke seg muntlig forsterket (Braadland, 2005).

Mennesker med Down syndrom har også en del sensoriske vansker som kan påvirke språkutviklingen. I all hovedsak dreier dette seg om auditive og visuelle vansker (Rondal, 1997). Svært mange har synshemminger i større eller mindre grad, og noen vanlige problemer er langsynthet, skjeve hornhinner eller skjeling. I tillegg er det enkelte øyensykdommer som forekommer oftere hos mennesker med Down syndrom enn i befolkningen for øvrig. Det er derfor viktig å undersøke personens syn, og om han/hun klarer å tolke visuell informasjon

(Braadland, 2005). Hørselsproblematikk er veldig utbredt blant mennesker med Down syndrom, og noen studier viser at rundt 60 % har hørselstap (Rondal, 1997). Fra andre studier framkommer det enda høyere tall, helt opp til 70-80 % (Rasmussen Hinze, 2009). Selv om det fremvises noe ulike tall, er det enighet om at det er uvanlig høy forekomst av hørselshemming hos mennesker med Down syndrom, selv sett i forhold til andre utviklingshemmede. De fleste har periodisk hørselstap, og de vanligste grunnene til dette er mellomørebetennelse (otitt), overhyppighet av luftveisinfeksjon, væske i mellomøret og trange eller tette øreganger (Rondal, 1997). Det kan være vanskelig å oppdage om en person med Down syndrom har periodisk hørselstap, da årsaken ikke nødvendigvis er smertefull (Rasmussen Hinze, 2009). De auditive problemene innebærer flere utfordringer, og taler særlig sterkt for bruk av visuell støtte i kommunikasjonen, som for eksempel tegn til tale.

2.5 Språklig trening

Kommunikasjon spiller en viktig rolle, og språket er et viktig virkemiddel for eleven i det å kunne uttrykke hva eleven liker eller ikke liker. Lærerne til den utviklingshemmede eleven bør tilrettelegge for at eleven skal ha flere kanaler å uttrykke seg igjennom. Språklig trening som tegn til tale kan være en god støtte i kommunikasjonen mellom lærer og elev.

Elever med en utviklingshemming vil være mer utsatt for ikke å komme i posisjon til eller bli hindret i en dialogisk samtale fordi de har problemer med å forstå språk og anvende språk i tale (Opdal & Rognhaug, 2003). Disse elevene har dermed et mer begrenset språk og språkforståelse enn det andre medelever har, og det skaper utfordringer i den dialogiske samtalen mellom lærer og elev. Samtidig vil en del av disse hindringene ligge i at fagfolk og profesjonelle ikke har kompetanse og evne til å forstå og tolke kommunikasjon (Askheim, 2003). For mange utviklingshemmede elever kan bruken av tegn til tale være en støtte i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Her får eleven et hjelpemiddel som bygger opp under språket. Hvis for eksempel eleven har et budskap til læreren, har eleven to formidlingskanaler å benytte seg av. Eleven kan forsøke å uttrykke seg muntlig samtidig som han eller hun kan vise tegnet for det som skal formidles. Dette kan sikre at eleven i større grad får ytret sine ønsker og behov i undervisningen. Mange elever som har en utviklingshemming vil ha en begrenset begrepsforståelse og det er derfor viktig at læreren bruker ord som finnes i

elevens begrepsapparat slik at de kommuniserer ut fra et felles språk. Hvis ikke læreren gjør dette vil eleven ha vanskeligheter med å oppfatte det som blir sagt og spurt om (Flindt, 2007). Disse forståelsesvanskene kan gjøre at eleven ikke får mulighet til å være med på å bli forstått i sin egen hverdag. Det kan dermed bli en opplæring og hjelp som gis over hodet på eleven og dette frarøver eleven muligheten til å forstå sin egen situasjon (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Elever med utviklingshemning som har utviklet talespråk, har ofte bedre uttale og ordforråd enn språkforståelse. Det betyr at eleven klarer å være med på en samtale, men at vedkommende ikke forstår viktige elementer av samtalen. Dette er fordi betydningen av ordene ikke er innlært. Mange vegrer seg for å spørre, i frykt for å vise manglende mestring (Melgård, 2001).

Det vil være vanskelig for en elev med utviklingshemning å følge mesteparten av den ordinære undervisningen. Dersom eleven ikke mottar tilstrekkelig tilrettelegging, kan han eller hun utvikle ulike strategier for å mestre situasjonen. Eleven kan reagere med tilbaketrekking eller passivitet, utagering eller sinneutbrudd, liten lyst til å prøve nye utfordringer samt lav frustrasjonsterskel. Det er derfor viktig at læreren sørger for å vurdere kvaliteten på opplæringen barnet med utviklingshemning mottar. I dag brukes inkludering mye i alt pedagogisk arbeid, det er derfor viktig å kvalitetssjekke inkluderingstiltakene som er gjort.

En av lærerens oppgaver i å arbeide med utviklingshemmede elever er å legge forholdene til rette slik at eleven kan få uttrykt seg muntlig. Når eleven har en utviklingshemning, vil de språklige og kommunikative ferdighetene være påvirket i større eller mindre grad (Tetzchner, 2003). Det er viktig å kunne gi eleven tid til å uttrykke seg og legge kommunikasjonen til rette for at eleven skal få være aktivt med på å påvirke den daglige opplæringen. Siden mange utviklingshemmede trenger lengre prosesserings tid, vil de ha behov for lengre tid før de kan uttrykke seg. Det er derfor viktig at læreren venter og gir eleven den tiden som trengs for å respondere på det som har blitt sagt eller gjort. Lange pauser kan her få læreren til å tro at kommunikasjonen har brutt sammen. Hvis læreren gjenoppretter den utviklingshemmedes oppmerksomhet i prosesseringsfasen kan eleven bli forstyrret å komme i en vanskelig situasjon. Eleven må her holde rede på flere spørsmål eller kommentarer samtidig. Derfor kan et svar på et spørsmål fra eleven oppfattes som et svar på et helt annet spørsmål fra lærerens side. Svaret kan her tillegges feil betydning eller ikke gi mening, og kommunikasjonen bryter

sammen (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Det er også en fare for at læreren tolker elevens signaler for raskt og ikke avventer elevens svar. Dette medfører at eleven ikke gis muligheten til å få formidlet sitt budskap. Konsekvensen av dette kan bli en form for lært hjelpeløshet hvor eleven mister tilliten til å kunne påvirke omgivelsene. Hvis læreren lykkes i å gi den utviklingshemmede den tiden eleven trenger for å kunne uttrykke seg, vil eleven oppleve at han eller hun har mulighet til og aktivt påvirke omgivelsene (ibid). En annen viktig forutsetning for at eleven skal få kunne ytre seg, er at lærer og elev kommuniserer ut fra et felles språk. Den viktigste samarbeidspartneren for læreren er eleven, og dialogen mellom lærer og elev skal være en integrert del av opplæringen og foregå daglig. Dette forutsetter at læreren kommuniserer godt med hver enkelt elev i klassen (Skogen & Holmberg, 2002).

2.5.1 Begrepsundervisning

Nyborg hadde gjennom sin forskning som mål å heve kvaliteten i undervisning og korresponderende læring, helst for alle barn og unge. Ved å bidra til at begreper og begrepssystemer skulle bli et hjelpemiddel til å begripe eller forstå med. Dette skulle innlæres på en mest mulig fullstendig måte og knyttes til relevante språkferdigheter for barn og unge (Nyborg, 1994a).

Nyborg understreker at det kun er det han betegner som erfaringsbestemt læring som komponent i menneskers utvikling, som pedagoger har muligheter for å forholde seg til i sine tilretteleggelser med mål om å fremme kunnskap i vid forstand, som igjen fører til gunstig personlighetsutvikling hos barn og unge.

Pedagogikk forstås vanligvis som læren om opplæring, undervisning og oppdragelse. Nyborg påpeker at det å tilrettelegge for best mulig læring av mange slag, trolig er det mest sentrale ved pedagogikken. Studiet av det å tilrettelegge best mulig for læring hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære, er målet (ibid).

BU- modellen (Begreps- Undervisnings- modellen).

Denne modellen kalles for BU- modellen eller BUM og er den Sentrale undervisningsmodellen. BU- modellen representerer pedagogiske - og psykologiske prinsipper og tenkemåter for hvordan en kan bidra til at barn og unge tilegner seg de nevnte grunnleggende begreper og begrepssystemer, som igjen vil føre til et språklig, bevisstgjort og overførbart nivå til at disse komponentene kan lagres i langtidsminne. (LTM)-lagrede og viktige redskaper for koding og KTM- bearbeidinger, for tenkning og læring, for valg av handling.

BU- modellen er omtalt som en pedagogisk metode for endring av språklige læreforutsetninger, og ble utformet og begynnende utprøvd allerede mot slutten av 1960-årene i tilknytning til Nyborgs (1971) arbeid med sin doktoravhandling. Modellen kan karakteriseres som en modell for undervisning av begreper om klasser, knyttet til symboler som læres i form av språkferdigheter og ved språkferdigheter organiseres de til begrepssystemer. BU- modellen vurderes til å være gyldig både i forhold til undervisning av grunnleggende begreper og begrepssystemer så vel som i forhold til undervisning av begreper og begrepssystemer om hele fenomener, dvs. personer, dyr, planter og ting samtidig deres deler og hele hendelser og ledd i hendelser (Nyborg, 1994c). I tilknytning til den begrepsundervisning og korresponderende begrepslæring som modellen sikter mot, inngår det også en undervisning av språkferdigheter, dvs. en undervisning med henblikk på læring av talepersepsjons- ferdighet så vel som taleferdighet. Det bør understrekes at BU- modellen er laget for å tilrettelegge innlæring av begreps- systemer enn bare enkeltbegreper.

2.6 Sosial trening

Et viktig kjennetegn ved utviklingshemning er manglende evne til å kommunisere og samhandle med andre. En slik diagnose er utslagsgivende for elevens sosiale betingelser. Eleven er ikke i stand til å holde fast ved inntrykk og erfaringer, og er dermed ikke i stand til å forstå og bruke sosiale erfaringer. Elever med utviklingshemning faller lett utenfor i lek, fordi de ofte har vanskeligheter med å akseptere lekens regler eller de oppfører seg på en måte som irriterer de andre barna (Gjøsund & Huseby, 2000). Eleven blir sjeldnere invitert til lek, og også noen ganger aktivt holdt utenfor. Eleven med utviklingshemning har som nevnt en begrenset evne til å fungere sammen med andre og bør derfor få ekstra trening i å

kommunisere med andre barn. Ofte får ikke eleven ta del i den sosiale utviklingen som foregår i leken og ettersom de andre barna utvikler seg sosialt, blir barn med utviklingshemning hengende stadig lenger etter. Derfor bør det legges til rette for at barnet kan utvikle sosial kompetanse ut fra sine egne forutsetninger, slik at barnet ikke stagnerer som følge av isolasjon (ibid). Mangel på sosial utførelse kan også ha sammenheng med elevens kognitive oppfattelse, at vedkommende rett og slett ikke kjenner rett tid og sted for bruk av ferdigheten (Gundersen & Moynahan, 2006).

Sosial kompetanse omfatter både sosiale ferdigheter og sosial utøvelse. Sosial kompetanse er ingen enkelt hendelse. Selv om eleven mestrer de fleste sosiale ferdigheter er det ikke sikkert vedkommende har evnen til å velge de ferdighetene som er mest relevante i en gitt situasjon. Sosial kompetanse kan defineres slik:

En person som framviser sosial kompetanse (i) når han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstiller eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre” (Gundersen & Moynahan, 2006: 166).

Kompetent atferd skal altså være positivt for den som utfører den, samhandlingspartneren og i tråd med normer og regler.

Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet er i stand til å opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre mennesker i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Sosial kompetanse kan få betydning for den evnen eleven har til medansvar for egen inkludering. Garbarino (1985) referert i Ogden (2001) definerer sosial kompetanse slik:

et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes” (Ogden 2001).

Denne definisjonen understreker flere vesentlige sider ved sosial kompetanse. Sosiale ferdigheter er ikke tilstrekkelig for å utvikle seg sosialt. Barn og unge må i tillegg ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Sosialt kompetente elever vil kunne reagere egnet på andres sosiale signaler og selv kunne ta sosialt initiativ når de ønsker det. Barn og unge må komme overens med jevnaldrende ved å bli sosialt akseptert og etablere vennskap. For å kunne oppnå sosial kompetanse må en ha en del individuelle forutsetninger, som språk, motorikk og motivasjon. Elever som har dårlige språklige og motoriske forutsetninger har vansker for å tilegne seg de kommunikasjonsferdighetene den sosiale kompetansen formidles gjennom. Dette viser seg hos funksjonshemmede og utviklingshemmede elever som kan ha språkvansker og dårlig utviklet motorikk (Ogden, 2001).

2.7 Kognitiv trening - ADL trening (konkreter)

ADL er en forkortelse for Activity of Daily Living, som oversatt til norsk betyr dagliglivets ferdigheter og sosial trening ADL bør være et av de overordnede målene for opplæringen. Dette kan ivaretas gjennom systematisk og reflektert anvendelser av dagligdagse funksjoner i elevens hverdagsliv enten det er hjemme eller på skolen. Det er en sammenheng mellom språklig fungering og sosial fungering. Språk og kommunikasjonsstimulerende tiltak kan virke positivt på sosial fungering. Gunzburg (1973) har dokumentert at sosial funksjonsevne kan ligge høyere enn testet intelligens hos utviklingshemmede (Opdal & Rognhaug, 2003).

Dette er en tydelig indikasjon på at opplæring er nyttig på tross av den intellektuelle svikten. I førskolealder er dette områder som alle barn gradvis tilegner seg. Men for eleven med utviklingshemming er dette læringsarenaer som har selve livet som mål. Det blir derfor viktig i førskolealder å vektlegge elementære selvhjelpfunksjoner som å vaske seg, kle seg, å spise selv, enkle bordvaner, vente på tur m.m. Dette er områder som alle barn i førskolealder får opplæring innenfor gjennom de dagligdagse hverdags- situasjoner som gjentar seg på samme måte. Her ligger enorme potensialer for å få helt grunnleggende erfaringer på veien mot et liv som er så uavhengig av andres hjelp som det er muligheter for innenfor de begrensningene som funksjonshemming setter. Mestring av selvhjelpfunksjoner fremmer den sosiale fungeringen (ibid).

Mennesker med psykisk utviklingshemming trenger systematiske tiltak på områder som andre ikke får tilsvarende opplæring på. (Gunzburg, 1973) vektlegger fire områder innenfor en opplæring som vektlegger selvhjelp og sosialfungering

Gjennom selvhjulpenhet vil evnen til å mestre dagligdagse funksjoner komme gjennom øvelse, for eksempel det å kunne vaske seg, kle på seg og lage mat.

Gjennom å trene på kommunikasjon med andre vil evnen til å anvende språket kommunikativt komme. Gjennom å trene på sosialisering, vil evnen til å ta del i fellesskapet i hjem, nærmiljø og arbeid komme, for eksempel ta bussen, gå på kafé, gå på kino og handle. (Gunzburg, 1973)

Disse fire områdene, som i en opplæringsplan må konkretiseres/ relateres til den enkelte elevens opplæringsbehov, omtales som ADL- trening. Gunzburg, 1973 forteller om ADL trening som omfatter tre nivåer:

Primær ADL, som handler om de mest elementære selvhjelpsfunksjoner som å kle seg, vaske seg og spise selv m.m.

Sekundær ADL, som handler om funksjoner knyttet til å kunne klare seg i det åpne samfunnet, som å kunne sosialisere seg og etter hvert kunne bo i en egen bolig.

Disse tre nivåene kan sammenlignes med sosialiseringsprosessen der barn, etter hvert som de utvikler seg, gradvis vokser inn i og tar opp i seg evnen til å fungere i nærmiljø og storsamfunn. Psykisk utviklingshemmede trenger vanligvis mye mer tid på det som skal læres enn ikke utviklingshemmede barn. Dette får som konsekvens at en alt fra barnet er relativt lite må tenke langsiktig i planlegging og målsetting av tiltak, da tiden en har til disposisjon bør brukes bevisst. Alle tiltakene bør ses i livsperspektiv. Hva er viktig å mestre? Jo mer spesialpedagogiske tiltak som blir satt inn i de gode og hverdagslige rutinene, jo større er sjansen for at læringen kan overføres fra en situasjon til en annen (Opdal & Rognhaug, 2003).

2.7.1 Sosialkognitiv trening – soner for utvikling

Lev Vygotskij (1896-1934), har hatt stor betydning for vestlig psykologi på 1990 og 2000 tallet. Hans teori strekker seg til både om barns kognitive utvikling og hvordan kultur og samfunnet påvirker barnet, som han mener helt fra fødselen lever i en sosial sammenheng hvor språk og kultur påvirker utviklingen. Vygotskij hevder at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. *”Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker”* (sitert i Imsen 2005:255), som igjen skaper intellektuell utvikling. Det hevdes her at *”utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre til en tilstand der det kan gjøre ting alene”*.

Vygotskijs nærmeste utviklingssone er en måte å tilpasse opplæringen på (Vygotskij 1974). Han mener at på hvert trinn av utviklingen fins det visse problemer barna nesten klarer å løse. Bare med litt retningslinjer fra en voksen så får de det til tilslutt. Noen problemer ligger utenfor barnas rekkevidde selv om de får retningslinjer fra den voksne og de forklarer på ulike måter. Det er den nærmeste utviklingssone, og det er der hvor barna ikke lenger klarer å løse problemene selv uten hjelp eller veiledning fra den voksne kan barna lykkes.

Ved at barna gradvis overtar styringen etter støtte fra den voksne, så mener Vygotskij at privat tale er å stille spørsmål høyt til seg selv og siden ved indre tale for å løse et problem. For eksempel hvor man har forlagt nøklene sine. Ved å si spørsmålet høyt inni seg kan man kunne klare å tenke tilbake på hva som hendte den siste timen eller timene før man mistet nøkkelen og dermed klare og finne ut hvor den ble forlagt (Woolfolk, 2004).

I følge Vygotskij skal opplæring bygger på den utviklingen som allerede har skjedd. Veiledningen og støttespørsmålene bør derfor differensieres og tilpasset elevens nivå. Elevens ressurser, eventuelle vansker og vanskenes grad vil avgjøre hva de pedagogiske og spesialpedagogiske oppleggene skal omfatte, og hvordan de skal legges til rette metodisk. Det er resultater og vurderinger fra (Ekeberg, & Holmberg, 2005). At det er kartleggingen som gir grunnlaget for å tilrettelegge opplæringen for den enkelte eleven, og grunnlaget vil være ulikt fra elev til elev. For at et undervisningsopplegg skal bli vellykket, er det lærerens oppgave å sørge for å legge til rette for at eleven opplever mestring og får tro på egne muligheter for å lære seg og er villig til å engasjere seg å gjøre en arbeidsinnsats.

Vygotskij mener at når du lærer så utvikler du deg, i motsetning til andre teoretikere som mener at du lærer når du utvikler deg. I Vygotskijs teori lærer barnet først sammen med andre, for så å prøve ut på egen hånd; fra det sosiale til det individuelle. Den voksne blir på den måten en slags ”*medierende hjelper*”, en som hjelper å forstå sammenhengen mellom det som er konkret og det som skal læres og forståelsen av det hele, som er et viktig aspekt i utviklingen til barnet. Forståelsen av barnets kompetanse, dens evner og kapasitet; evnenivå, finner en ved å kartlegge hva eleven klarer på egen hånd og hva han/hun klarer ved hjelp og støtte. Dette er hva Vygotskij kaller ”*den Proximale Utviklingssone*” (sitert i Imsen, 2005:258). Den pedagogiske utfordringen blir å gi akkurat den hjelp og støtte som er nødvendig for at barnet stimuleres til å arbeide aktivt sammen med andre. Slik utnyttes utviklingssonen og barnet klarer tilslutt oppgaven på egen hånd. Med andre ord kaller vi det tilpasset opplæring. I Vygotskijs teori er ”*det gryende språket byggesteiner for tenkningen*” (ibid:255), og et av de viktigste psykologiske redskaper i forhold til sosial utvikling. Gradvis bygges språket, fra det egosentriske til det sosiale, og gjenspeiler barnets evne til mestring. Dermed er ”*språket og handlingen deler av samme situasjon, og fyller en funksjon sammen*” (ibid:256). Barnet må mestre språket for å kunne løse oppgaven. Språket blir den nødvendige forutsetningen for den intellektuelle utviklingen. ”*Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser*” (ibid:258). Bakhtin (1895-1975) var i følge (Imsen, 2005:291) opptatt av språket i det sosiale samspillet. Bakhtin studerte dialogen i forhold til samspillet i en klasesituasjon, og brukte begrepene *ytring* og *stemme* for å beskrive samspillet. Det sies at ”*en ytring ikke bare reflekterer stemmen til den som snakker, men også stemmen til den som snakkes til*”. Det gjenspeiler forholdet mellom elev og lærer, hvor man som lærer ikke bare observerer, ser og lytter til det som blir sagt, men også er farget av den kunnskapen man har om eleven.

Måten eleven blir tatt hensyn til i lærerens ytring heter i Bakhtins teori ”*adressivitet*”, og uten denne kan en ytring ikke skje. Bak disse prinsippene ligger ønsket om en god dialog. I følge Bakhtin må en for; ”*Å forstå en annen persons ytringer orientere seg selv i retning av den andre, å finne en passende plass for den andres ytringer i den tilsvarende konteksten (...)*Enhver sann forståelse er dialogisk av natur” (sitert i Imsen, 2005:292). En viktig forutsetning for tilpasset opplæring er nettopp lærerens evner til å lytte og tolke elevens stemme, som betyr å se og forstå hva den andre tenker og føler. I en videre betydning vil det

også gjelde i dialog med foreldre. En dialogisk samtale preges av diskusjon, eller meningsskaping, som igjen skaper ny kunnskap i samspillet mellom personer (ibid:294).

Det finnes tre ulike måter å overlevere et kulturelt verktøy fra et individ til et annet.

- 1) Imitert læring, der en person forsøker å etterlikne en annen,
- 2) instruert læring, der elevene internaliserer lærerens instruksjoner og bruker dem i sin selvregulering og samarbeidslæring.

Når læringen skjer i en prosess der jevnaldrende prøver å forstå hverandre (Woolfolk, 2004). Uansett hvilken form det er, mente Vygotskij at læringen skulle assisteres. Det vil si at Vygotskij mener at lærenes rolle er mer en bare å tilrettelegge for eleven til å gjøre oppdagelsene på egen hånd. Så de bør derfor veiledes og assisteres i sin læring. Derfor mente han at både foreldrene og lærere rundt barnet og andre voksne stod sentralt for barnets læring og utvikling (ibid). Assistert læring eller veiledet aktivitet i klasserommet, krever pedagogisk stilbygging. Det vil si informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til elevene til rett tid og i rett omfang. Deretter kan man gradvis la de gjøre mer på egen hånd. (ibid)

3. Inkludering og tilpasset opplæring

Tema for dette prosjektet er skolens tilrettelegging i inkludering og tilpasset opplæring for en utviklingshemmet elev i nærmiljøskolen. I dette kapitlet redegjøres det for utdanningspolitiske retningslinjer og teori for inkludering og tilpasset opplæring. I tillegg trekkes det fram undersøkelser knyttet til disse områdene. Inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper for skolens opplæring. (Ekeberg & Holmberg, 2007).

3.1 Inkludering

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skole og er et viktig prinsipp i utviklingen av en skole for alle. Inkludering innebærer at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, og at elevene tar del i et fellesskap, som igjen vil si at opplæringen skal møte elevene ut fra deres egne forutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2007).

I Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 – 2004), tas likeverdig og inkluderende opplæring opp. Stortingsmeldingen fastslår at:

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004: 85)

Sitatet ovenfor forteller at alle har rett på å få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. For at alle skal få et fullverdig tilbud må skolen kunne gi et variert og differensiert opplæring for å nå alle de ulike behovene som finnes blant elevene.

Tilhørighet, delaktighet og medansvar er viktige punkter når en skal vurdere om elevene er inkludert i skole hverdagen sin. Ekeberg & Holmberg, 2007, trekker fram sentrale spørsmål som lærere og skolen bør stille seg når de skal vurdere inkludering:

- Har eleven tilhørighet i fellesskapet?
- Har eleven delaktighet i fellesskapets goder?
- Har eleven medansvar for oppgaver og forpliktelser?

”Inkludering innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (www.udir.no). Inkludering handler om å kunne forstå mangfoldet og ulikhetene blant de ulike elevene, å se på det som en berikelse for fellesskapet og som noe som kan gi positive impulser til hele læringsmiljøet (Ekeberg & Holmberg, 2007).

Det å arbeide med inkludering stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte (ibid). Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Gjennom å arbeide med å fokusere på inkludering, vil elevene oppleve å bli tatt inn i fellesskapet og vil derfor være mer deltakende på grunn av dette. Det er utarbeidet en operasjonalisering for inkludering som tar sikte på å heve skolen som en inkluderende virksomhet. Denne operasjonaliseringen er utarbeidet i fire punkter:

- Å øke fellesskapet slik at alle kan ta del i det sosiale livet på skolen og oppleve tilhørighet.
- Å øke deltakingen slik at alle elever kan gi noe, så vel som å høste noe fra fellesskapet ut fra sine forutsetninger.
- Å legge til rette for å utvikle demokratiske verdier der alle stemmer blir hørt.
- Å øke utbyttet både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006).

Denne karakteristikken av inkludering som begrep og fenomen underbygges av den danske psykologen Alenkær, som uttrykte det på følgende måte: *”At være inkludert betyr, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab”* (Alenkær, 2008: 21).

Alenkær skiller mellom to sider ved inkludering, den ene som han kaller sosial og den andre som han kaller faglig inkludering. Sosial inkludering vil si at eleven opplever seg selv som en verdifull og naturlig del av det personrelasjonelle fellesskap, mens faglig inkludering vil si at eleven føler seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver som undervisningen stiller

(Alenkær, 2008). Inkludering betyr ikke bare at alle elevene skal oppholde seg i samme rom, men at alle blir en del av læringsfellesskapet som skjer i det rommet. Det handler om å skape en tilhørighet og en aksept for den enkelte (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Å få være en del av et læringsfellesskap og de demokratiske avgjørelser som blir tatt der, kan gi en mestring i seg selv og gi ytterligere følelse av tilhørighet hos den enkelte (Bachmann & Haug, 2006). Ut i fra dette kan muligens eleven bygge selvtillit, og i større grad dra nytte av den distribuerte kunnskapen i gruppa. Alenkær beskriver dette på følgende måte: *”Der hvor eleven oplever sig inkluderet, der er eleven inkluderet”* (Alenkær, 2008: 22).

I opplæringsloven 9a vises viktigheten av å arbeide for et godt psykososialt miljø, og kontaktlæreren har et spesielt ansvar for gjennomføringen av dette.

I opplæringsloven 9a står det: *”Opplæringsloven kapittel 9a gir eleven rett til et godt psykososialt miljø. Utgangspunktet er klart. Kapittel 9a gjelder i alle tilfeller i skoletiden når eleven er på skolens område. Oppførsel i både timer og friminutt omfattes av kapittel 9a”* (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Det står videre i avsnitt 4.1.1 fra utdanningsdirektoratet referert fra rundskrivet, hva kontaktlærerens ulike ansvarsområder er, blant annet kontakt med foreldrene og med de lærerne og andre som har med elevene å gjøre:

”Kontaktlæreren(e) har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen/basisgruppen som han/hun har ansvaret for elever i og sørge for at elevens rett etter § 9a-1 er oppfylt. Hver klasse/basisgruppe skal ha en eller flere kontaktlærere som har et særlig ansvar for blant annet de sosialpedagogiske gjøremål, jf. opplæringsloven § 8-2 annet ledd. Kontaktlæreren skal blant annet samtale med faglærerne om det psykososiale miljøet i klassen og hvordan enkeltelever har det. Dette er en nødvendig forutsetning for å oppfylle kontaktlærers forpliktelser etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Kontaktlæreren har ansvaret for halvårsvurdering i orden og i oppførsel etter forskrift til opplæringsloven §§ 3-15, dialog om anna utvikling etter § 3-8, fagsamtalen med eleven etter § 3-11 tredje ledd og foreldresamtalen. Kontaktlæreren har dermed et særskilt ansvar for å følge opp elevens faglige og ikke-faglige utvikling, blant annet elevens forhold til medelever og ansatte ved skolen. Dette innebærer at det vil være kontaktlærer som er nærmest til å ta opp spørsmål og problemer knyttet til elevens psykososiale miljø. Det er også kontaktlærer som har ansvaret for den løpende kontakten med elevens foreldre” (www.udir.no).

3.1.1 Integreringsbegrepet

Tidligere benevelser på inkludering var integrering. Elever med spesielle behov fikk spesialundervisning utenfor klassen eller skolen. Disse ordningene førte ofte med seg segregerte løsninger. *"Noen ganger brukes begrepet segregering som det motsatte av integrering. Da betyr det vanligvis at grupper av mennesker eller miljøer lever atskilt"* Dette temaet er nærmere belyst i St. meld nr. 49 (Kommunal- og regionaldepartementet, 2003-2004). Det kan også bety at grupper med elever, som gruppen med utviklingshemning, går på skoler atskilt fra de øvrige elevene. Da sier vi at segregeringen er fysisk, fordi elevene befinner seg et annet sted, rent fysisk (Befring & Tangen, 2003).

Haug (1999a) nevner at for mange fremstår innstillingen til Blomkomiteen som nærmest synonymt med begrepet *integrering*. Spørsmålet om integrering av utviklingshemmede barn i grunnskolen ble altså debattert både i og utenfor Stortinget med hensyn til mål og midler, som gjorde at begrepet fikk en terminologisk klarhet. I en påfølgende analyse viser blant annet Haug til OECD-eksaminasjonen av norsk utdanningspolitikk i 1976, der det kommer frem følgende: *"Omgrepet integrering er viktig i norsk utdanning og ikke berre innanfor spesialundervisning, men med eit yttarst uklart innhald."* (ibid:113). Selv om altså begrepet fremstod på denne måten står det innholdsmessig i sterk kontrast til de segregerende tendensene som tidligere hadde eksistert.

Blomkomiteen på sin side hadde merket seg den klarheten som hadde oppstått, og viste til tre faktorer som dannet grunnlaget for deres generelle innhold av begrepet. For det første innebar integrering tilhørighet i et sosialt fellesskap. For det andre dreide det seg om delaktighet i godene som finnes i fellesskapet og for det tredje at dette medførte medansvar for oppgaver og forpliktelser (KUD, 1970). Det er flere årsaker til at Blomkomiteen valgte å drøfte de generelle synspunkter på integreringsspørsmålet. Nytt syn på hjelpetiltak ovenfor utviklingshemmede var et moment. For der en tidligere hadde vært opptatt av vern og omsorg var Blomkomiteen sin oppfatning at utviklingshemmede skulle få utvikle sine muligheter og sitt potensial. De utviklingshemmede skulle altså på lik linje med andre i samfunnet få mulighet til personlig og sosial vekst og utfoldelse. Skolen ble da sett på som en viktig arena i å skape et handikappvennlig samfunn, slik at integrering av utviklingshemmede i den ordinære skole ville ha stor betydning. En integrering av de utviklingshemmede i den ordinære skole

skulle minske barrierene denne gruppen barn og unge møtte, på menneskelige og samfunnsmessige plan (Haug, 1999a; KUD, 1970).

Blomkomiteen understreket at om elevene ble undervist i vanlig klasse, i egen gruppe eller i spesialklasse var ikke det noe kriterium for om en hadde lyktes med integreringen. Det trengte heller ikke bety at alle elever fikk undervisning på samme skole. Slik komiteen drøftet det måtte elevene få en tilpasset undervisning og aksept, tilhørighet og finne trivsel i et stimulerende fellesskap. Dette var en begrunnelse som var avgjørende for om integreringen skulle kunne virkeliggjøres. Blomkomiteen viste til en av de store utfordringene når de fryktet at integrering av de utviklingshemmede i den ordinære skolen kun ble på papiret og ikke i praksis. Således ville lovbestemmelser være en viktig ytre faktor, med hensikt i å utvikle et godt samfunn for de utviklingshemmede. Blomkomiteen påpekte at det ville være opp til den enkelte og vedkommendes sine holdninger og handlingskraft som ville gi integreringstanken innhold av reel verdi (KUD, 1970). Det påpekes av (Haug, 1999a), som viser til at Blomkomiteen sitt arbeid var en nyvinning på feltet. Først og fremst fordi betegnelsen *ikke opplæringsdyktig* ble fjernet og medførte som følge at alle barn fikk rett til opplæring, også de som tidligere falt utenfor.

3.1.2 Forskning om inkludering og utviklingshemmede

"En skole for alle?" er en undersøkelse om organisering av opplæring til elever med generelle lærevesker og utviklingshemming i en norsk grunnskole. Deler av studien er også å finne i Tøssebro & Ytterhus (2006) sin antologi *"Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis"*. Rapportene viser elevenes faglige og sosiale liv på skolen.

Ytterhus og Tøssebro ser videre på hvordan opplæringen av et barn med utviklingshemming og store lærevesker fungerer. Undersøkelsen ser på hvordan opplæringen er organisert og hvordan de utviklingshemmede sosiale liv er på skolen. Om lag en tredjedel av barna i undersøkelsen er multifunksjonshemmet.

Undersøkelsen viser at elever som har et segregert skoletilbud og som ofte blir tatt ut av klassen, oftere blir aktivisert i segregerte fritidsaktiviteter. Foreldre har generelle lavere

forventninger til barnet sitt, og barnet er sosialt mindre aktive på skolens arrangementer og deltar mindre på sosiale og andre aktiviteter som er på fritiden og utenom skoletiden.

Undersøkelsen viser at fire av fem elever med store lærevansker går på vanlig skole, men når det blir sett nærmere på innhold og måten opplæringen er organisert på, så får under halvparten av elevene opplæring inni i klassen. Fire av ti elever med store lærevansker, som mottar sin opplæring i en vanlig skole og klasse, får opplæring i en eller annen spesialorganisert setting. Det er lærernes toleransegrenser som har stor innvirkning på hvilket tilbud eleven får. Det er ikke barnets funksjonsnivå, men atferd som styrer valg av tilbud. Elever i segregerte grupper synes å vise større avvikende atferd enn de som går i vanlig klasse. Det eksisterer spesialskoler for elever med store lærevansker, uten at de formelt sett er spesialskoler. Størrelsen på kommunen ser ut til å ha en betydning i forhold til i hvor stor grad en segregering finner sted.

Ytterhus og Tøssebro (ibid) ser også på de ulike arenaer for sosial inkludering. Skoleveien ses på som et viktig og sosialt møtested for de som går på nærmiljøskolen. Undersøkelsen viser at de som går til og fra skolen har relativt lettere for å finne venner, og tar gjerne følge med flere elever av gangen enn de som blir kjørt. De som går alene eller sammen med jevnaldrende, blir mer mobbet eller ertet enn de som blir kjørt. Mobbing og erting tiltar med alder, men er nesten fraværende de første 4 årene på barneskolen. Det skal nærhet til for å skape vennskap, men dette kan også medføre erting og mobbing, slår Ytterhus og Tøssebro fast.

Når det gjelder sosialt liv på skolen, dokumenterer denne undersøkelsen at barn som går i en vanlig klasse og på en vanlig skole i mindre grad isolerer seg enn de som går i et segregert tilbud. De elevene som går i en vanlig klasse på en vanlig skole har lettere tilgang på alle typer sosial arrangementer og arenaer som fritidsaktiviteter. De blir oftere bedt i bursdagsselskap.

Barn som kommuniserer med ord eller flere tegn, som tegn til tale får lettere kontakt med jevnaldrende og fungerer best sosialt når omgivelsene er forståelige og forutsigbare. I forhold til vennskap, uttrykker foreldrene klart at de barna som går i vanlig klasse/skole oftest har minst en eller flere venner på skolen. Derimot er foreldrenes forventning til vennskap betydelig mindre enn hos de som fikk et spesialtilbud.

Undersøkelsen viser at elever som har et segregert skoletilbud ut av klassen, oftere også blir aktivisert i segregerte fritidsaktiviteter. Foreldre har generelt lavere forventninger til barnet sitt, og de er sosialt mindre aktive på skolens arrangementer og deltar mindre på sosiale og andre aktiviteter på fritiden.

”Et fellesskap av unntak” er en undersøkelse for inkludering av barn med omfattende funksjonshemning i grunnskolen. Kristiansen ser på hva som gjøres for å skape inkludering, hvordan det gjøres, og prøver å finne ut hvorfor det gjøres slik (Kristiansen, 2002).

Forfatteren har funnet ut at gjennom denne undersøkelsen at forberedelse til skolestart er et viktig element. Det vil si at læreren må forberedere seg i god tid i forveien og at foreldrene må blir møtt med velvilje når de tar det første initiativet. Ved å besøke barnehagen og skolen, der barnet skal begynne. Får barnet tid til å bli kjent og får tid til å føle seg trygg i det nye miljøet over en periode, før barnet skal begynne der. Et ofte gjennomført tiltak for å få god informasjon og trygge barnet best mulig, er at personalet som kjenner barnet godt følger med i overgangen fra barnehage til skole.

Deltagelse i ansvarsgruppe- møte før skolestart har også vist seg positivt for å få kunnskap om barnet og nettverket rundt både foreldrene og barnet. På et slikt møte kommer foreldrene, barnehagen/skole, avlastningsbolig, fysioterapeut, ergoterapeut og fastlegen avhengig av barnets ulike behov.

Foreldrenes erfaringer av de ulike overganger er avgjørende for hvorvidt skoleopplevelsen lykkes eller ikke. Det kommer frem at foreldrene synes det er viktig og bli møtt av skolen med forståelse for egen situasjon og innsikt i barnet sitt. Deretter vil de bli gitt anledning til å fortelle om sitt eget barn med styrker og utviklingspotensialer, istedenfor å måtte vektlegge de negative sidene for å sikre ressurser. Samarbeid og kommunikasjon med hjemmet er ansett å være to sider av samme sak. De viktigste arenaene for samarbeid er ansvarsgruppe- møte, konferansetimen og kontaktboken som følger eleven daglig. I tillegg er ”åpen linje” prinsipp viktig for å sikre lett kontakt. Ved at det går an å slå av en prat når foreldrene kommer og henter barnet om ettermiddagene, eller sende mail eller snakke med hverandre i telefonen ved behov, hvis det er andre viktige beskjeder som skal gis.

Undersøkelsen viser videre til hvor viktig følelsen av tilhørighet i en klasse er for barnet, og det dreier seg ikke bare om den fysiske plassen, men også om det faglige og sosiale læringen.

”Det foregår noe mer i en time enn bare faglig innlæring. Tilhørighet er også noe som kan bli utviklet i timer selv om det faglige innholdet ikke er tilpasset eleven. Det er også et sosialt samspill i timene. Hvem som snakker med hvem; hvem som snakker når; og den ikke-verbale kommunikasjon som nesten alltid vil være mellom elevene.” (ibid: 57)

Alle i klassen bør få opplæring i tegn til tale, hvis og når det er nødvendig. Det gjør det mulig å ha sosial samhandling også etter skoletid, bli bedt hjem til klassekamerater eller be noen hjem til seg selv, både i lek og bursdager. Tegn til tale er ikke spesielt vanskelig, og er veldig logisk og lett å lære for både resten av klassen, lærere og assistenter som er rundt barnet. Det fører til og forsterket kommunikasjonen mellom klassen, lærere og eleven som igjen gjør det lettere for eleven å respondere og føle seg imøtekommet og forstått.

Viktige elementer er klassestyrers vilje til engasjement, som er tid og ressurser til å øke spesial kompetanse og tid med personalet til planlegging og veiledning til elevens undervisningsopplegg. I de skolene der samarbeid er formelt ivaretatt, føler personalet at de har en annen status enn på andre steder dette ikke er formalisert. Også assistentene som er inkludert i samarbeidstid, føler at det blir vist interesse for det arbeidet de gjør på skolen. Dette fører igjen til at både lærere og assistenter føler seg verdifulle og at de respekteres på skolen (ibid:63).

Når elevens rolle og selvbilde er vektlagt, ikke bare ut fra hva eleven mestrer, men også hvordan det verdsettes av de andre elevene, hvilken status eleven har eller den har blitt gitt av elevene rundt seg. Hva eleven kan og liker er viktig, og at det stilles krav til sosial atferd.

Foreldrenes tilfredshet med skoletilbudet er noe avhengig av hvilke tiltak skolen setter i gang for eleven, men vel så viktig er viljen bak tiltakene som uttrykker noe mer; at barnet er velkommen. *”En ting er hva skolen faktisk gjør, en annen ting er hvorfor de gjør det.”* (ibid:66) Det viktigste for foreldrene er i følge Kristiansen at skolen bryr seg, og at de engasjerer seg og viser omsorg for barnet.

I følge Kristiansen kan inkludering være en type innovasjon, den planlagte endringen som forbedrer praksis. Noen skoler har inkludering som en grunnholdning, der en VI holdning blant personalet farger den generelle holdningen til elever. Kristiansen ser at kombinasjon av kunnskapen læreren har om eleven og relevant pedagogikk, gir handling i form av tilpassede tiltak. Når personalet viser engasjement, opplever dermed foreldre at de bryr seg om barnet deres, noe som skaper positive hjem – skole relasjoner.

I en undersøkelse av Dolva & Aalandslid (2006) *"Skolestart med muligheter"* som handler om overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, her beskrives foreldre og skolepersonales erfaringer og positive faktorer. *"Brobygging"*, eller hospitering, beskrives som en systematisk måte å tilrettelegge for en positiv overgang fra barnehage til skole. I tillegg valgte mange av foreldre å utsette skolegangen til barnet sitt. (jfr. Opplæringsloven § 2-1). I forhold til det sosiale livet på skolen, vektla foreldrene fellesskapet der man lærer sosiale ferdigheter og akseptabel atferd. *"Da er det viktig med gode rollemodeller og forståelige situasjoner. Det må stilles krav og settes grenser som gir mening og som barnet mestrer"* (Dolva og Aalandslid, 2006:65). Sosiale ferdigheter henger sammen med språkforståelsen. Det er derfor viktig at barnet både ser og forstår hva som skal skje og hva som forventes av dem. *"Ferdigheter og atferd må derfor sees i sammenheng med tilrettelegging og strukturering av aktiviteter"* (ibid:65).

I undersøkelsen til Dolva og Aalandslid, beskriver Tidemand-Andersen en vellykket inkluderingsmodell ved Svendstuen skole i Oslo. *"Modellen er for barn med funksjonsnedsettelse" for at overgang barnehage – skole skal bli best mulig* (ibid:74). Momenter som beskrives er utsatt skolestart, fleksibel overgang med hospitering sammen med en klasse året før skolestart. Hospiteringen foregikk sammen med en spesialpedagog fra barnehagen. *"Det er viktig at eleven blir kjent og trygg og får skoleerfaringer som øker elevens muligheter for sosiale og faglige mestringer", samtidig som skolen lærer å kjenne eleven* (ibid:77). Regelmessige tverrfaglige møter igjennom hele hospiteringsåret sikret planlegging og evaluering. Blant annet deltok skolen på ansvarsgruppemøte i barnehagen. Slik ble de kjent med nettverket rundt eleven og fikk mye informasjon om elevens fungering, utvikling og generelle interesser.

En ettårs evaluering gav en positiv oppsummering fra både skolen og foreldrene: *"Hospiteringstiden var vurdert som verdifull fordi den sikret et godt samarbeid med foreldrene og for utarbeiding av Individuell opplærings plan"* (ibid:80). *"Tiden gav eleven trygghet, og foreldrene opplevde seg som viktige samarbeidspartnere"* (ibid:81-82).

Rektor oppsummerte at hun fungerte som en døråpner inn til *"en skole for alle"*, at personlig engasjement var viktig for å skape holdninger og foreta prioriteringer. Erfaringen var at modellen ikke kostet noe ekstra økonomisk, men den kan virke ressursbesparende på lang sikt ved å skape trygghet rundt barnet: *"Å jobbe holdningsskapende og realisere"*

opplæringslovens intensjon om en skole for alle er en investering for skolen. Det påvirker også de tøffe guttene som viser større omsorg for de med spesielle behov” (ibid:83-84). Noe rektor mente var en medvirkende årsak til lite konflikter og mobbing ved skolen.

3.1.3 Et inkluderende læringsmiljø

Ved å gå nærmere inn på de to begrepene inkludering og læringsmiljø, er det relevant å se på begrepet tilpasset opplæring. I denne sammenheng kan tilpasset opplæring omtales som et kjernebegrep i forbindelse med en inkluderende skole (Bachmann & Haug, 2006). For å klargjøre begrepet kan man se på hva opplæringsloven sier. *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”*

(Opplæringsloven, § 1-3). I dette sitatet ligger det at elevene skal møte utfordringer som de kan strekke seg mot og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.

Tilpasset opplæring innebærer, ut fra dette, at undervisningen må legges til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger og vil ha stor betydning for elevens skole hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2007). I denne sammenheng blir da inkludering og læringsmiljø to sentrale faktorer for å skape det rette miljøet for læring for den enkelte elev og for å kunne utøve tilpasset opplæring. Ved tilpasset opplæring har en fokus på den enkelte elev med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet, mens man ved inkludering har fokus på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte elev (Ibid.)

Elevenes rett til et godt læringsmiljø er nedfelt i opplæringslovens paragraf 9a, som omhandler elevens skolemiljø. I § 9a-1 står følgende: *”Alle elevar i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”* (Opplæringsloven, § 9a-1).

Sentrale faktorer ved et psykososialt læringsmiljø er:

- Sosialt miljø
- Mellommenneskelige relasjoner
- Motivasjon og selvverd
- Målorientering (Ekeberg & Holmberg, 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I et forsøk på å definere begrepet læringsmiljø, kan man beskrive dette som ”... *det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen*” (Skaalvik & Skaalvik, 2005: 176). Læringsmiljøet kan forstås som den sosiale atmosfæren i elevgruppen og har derfor en stor innvirkning for elevenes motivasjon, trivsel og følgelig deres videre læring (ibid). I denne sammenheng spiller også relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer en viktig rolle (Ekeberg & Holmberg, 2007).

3.1.4 Motivasjon, selvoppfattelse og målorientering

Elevenes motivasjon for læring er viktig for deres innsats, holdninger og læringsutbytte, og beskrives av Allan Wigfield på følgende måte: ”*Motivation deals with the why of behaviour*” (Wigfield, 1997: 14). Motivasjon omfatter de krefter som påvirker vår atferd, da både retningen, utholdenheten og intensiteten på vår atferd. I en beskrivelse av det psykososiale læringsmiljøet vil det derfor være relevant å se på hvordan elevenes motivasjon, selvoppfatning og målorientering spiller inn.

Avgjørende for elevenes motivasjon er elevenes oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro eller viten om seg selv. Dette omtales som elevenes selvoppfatning og har røtter i deres tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Alle mennesker har et behov for å ha en positiv selvoppfatning, noe som i skolen kan trues av ulike forventninger og krav fra de omgivelser og miljøet som danner rammen for hver situasjon. Hvordan elevene møter de utfordringene de står ovenfor vil derfor være avhengig av det læringsmiljø som er innad gruppen. Det handler om aksepten som er innad i gruppen for å feile. Lav aksept for å feile kan gi utslag i at elever yter liten innsats for på den måten å risikere mindre. Om de yter stor innsats og likevel feiler, er fallhøyden større og elevene kan tape både selvoppfattelse og posisjon i gruppen om toleransen for å feile er lav (Marschhäuser, 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2005).

”Relasjoner utvikles når elevene har mye med hverandre å gjøre. Slik sett vil læringsaktiviteter som krever aktiv elevdeltakelse og samhandling mellom elevene, bidra til relasjonsbygging i større grad enn lærerstyrte og kunnskapsformidlende undervisningsformer” (Jensen, 2007: 81). I lys av dette kan aktiviteter der elevene er aktive

og arbeider tett sammen om felles oppgaver og mål, være stimulerende for å utvikle læringsmiljøet.

I læreplanens generelle del defineres relasjonene mellom deltakere i fellesskapet som et arbeidslag. Dette gjelder først og fremst relasjonen mellom elevene, men også mellom elever og lærer.

”Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (LK06, 2006: 12).

3.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i lov og læreplaner

3.2.1 Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet 2006

Tilpasset opplæring ble for lovfestet for alle elever i 1998 (den gang § 1-2) Og det har siden den gang blitt et større fokus enn tidligere på at skolen skal tilrettelegge og tilpasses *alle elevene*. Disse tegnene finner vi blant annet i utdanningspolitikken i Norge, noe som en kan se resultatene av i (NOU 2003:16) *”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle”*, ulike stortingsmeldinger (heretter forkortet til St.mld.nr.) St.mld.nr. 16 (2006-2007) *”Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov”* og i den nye læreplanen Kunnskapsløftet ble gjeldende i den norske skolen fra 2006 (heretter forkortet LK06). En skole for alle er et utdanningspolitisk mål, hvor tilpasset opplæring står sentralt. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning og spesialundervisningen *”Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og gjelder for grunnskolen så vel som i videregående”* (Ekeberg & Holmberg 2007:19). Dette vil si at skolen skal gi eleven individuell tilpasset opplæring, men samtidig skal skolen også sørge for at eleven blir inkludert i et fellesskap. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3: *”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.”*

Tilpasset opplæring kan sees på som et prinsipp som vil gjelde *alle elever*. Det vil si at læringen skal tilpasses både elever som er flinke på skolen, men også til de elevene som ikke gjør det så bra. Det skal også tilrettelegges uansett hva slags bakgrunn eleven har. Dette vil si at læreren skal tilrettelegge etter *alle* elevers behov uavhengig av hvilken kulturell bakgrunn, kjønn, legning eller sosiokulturelle forskjeller elevene har.

Prinsippet tilpasset opplæring dreier seg om et samspill mellom den individuelle tilpassingen og hensynet til fellesskapet. I LK06 generelle del står det:

"Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme"(LK, 2006:10).

Tilpasset opplæring gjelder dermed for både elever med lærevansker og elever med gode forutsetninger for læring. De skal få en opplæring som tar hensyn til deres egne forutsetninger. Dette innebærer at lærerne må tilpasse lærestoffet, læremidlene, arbeidsmåte og organiseringen i tråd med elevens læreforutsetninger og muligheter for læring (Ekeberg & Holmberg 2007). For å nå målsetningen om å få tilpasset opplæring for den enkelte eleven, blir kartlegging viktig av hver elevs ståsted. Dette for å finne ut av hvor eleven ligger i forhold til deres faglige forventninger, og forutsetninger for læring som grunnlag for tilrettelegging. For utviklingshemmede elever er slik kartlegging nødvendig, fordi de ofte ligger på et faglig lavere nivå enn forventet i forhold til sin alder og det klassetrinnet de befinner seg på. Det vil være viktig i tilretteleggingen å ta utgangspunktet i deler av det felles materialet som klassen har og tilpasse dette til elevenes forutsetninger. Men så vil det være noe av materialet den utviklingshemmede ikke har mulighet til å følge i det hele tatt.

I dagens skolepolitiske målsetninger står programerklæringen sterkt om å utvikle en inkluderende skole som gir alle tilpasset opplæring (jf. St. meld. 30, 2003 2004) *Kultur for læring*). Tilpasset opplæring er imidlertid ingen ny oppgave for skolen, det finnes både et lovverk og en læreplan som skal sikre alle elever retten til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både spesialundervisning og ordinær undervisning, noe som innebærer at både elever med og uten lærevansker skal gis en opplæring som tar hensyn til deres muligheter til videre utvikling.

I Læreplanverket (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen, (KUF, 1996:58) blir enhetsskolen presentert som det grunnleggende prinsippet grunnskolen skal bygge på, hvor det står følgende om tilpasset opplæring:

”Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har”

Ved å ta hensyn til bakgrunn og forutsetninger hos elevene skal enhetsskolen også være et romslig og inkluderende fellesskap. Skolen skal gi eleven en individuell tilpasset opplæring, men det står også sentralt at denne opplæringen skjer i et fellesskap.

I forbindelse med reformarbeidet knyttet til innføring av nye læreplaner i skolen (L06), skal ”Læringsplakaten” (jf. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), erstatte ”Broen” (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen, L97).

”Læringsplakaten skal” videreføre ” ”Broens” prinsipp om at tilpasset opplæring er en grunnleggende forpliktelse for lærestedene. Under punkt seks i ”Læringsplakaten” står det at skolen og lærebedriften skal ”fremme tilpasset opplæring og varierende arbeidsmåter”.

Både tilpasset opplæring og inkluderingsideen står som vist ovenfor sterkt i dagens skolepolitiske målsetninger. Men tilpasset opplæring, spesielt i henhold til spesialundervisning, har ikke alltid vært knyttet til en integrerende og inkluderende praksis i et klassefellesskap. Selv om integrering av alle elever i samme skole ble vanligere fra midten av 1970-tallet (jf. oppheving av spesialskoleloven i 1975), både var og er det fortsatt vanlig å gi elever spesialundervisning segregert fra klassen. Noen vil uttale at integrering og inkludering er synonyme begreper, mens andre erkjenner at inkludering er noe mer. Dette er knyttet til tanken om at alle har tilhørighet i den inkluderende skolen, mens skolen som skal integrere noen har allerede definert noen utenfor fra starten av (Ekeberg & Holmberg, 2007). I Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen (KUF, 1996) omtales inkludering i sammenheng med enhetsskolens prinsipper om fellesskap og tilpasning. Inkludering angår begge aspekter. Elevens opplæring skal på denne måten foregå mellom et fellesskap og en individuell tilpassning. Skogen & Holmberg, 2002:30) skriver:

”På den ene siden skal det legges vekt på å ivareta den enkelte elevens læreforutsetninger og behov, mens det på den andre siden skal det sørges for at eleven inkluderes i skolen og i klassefellesskapet. Ensidig vekt på individuell tilpassing vil kunne gå på bekostning av deltakelse i fellesskapet, samtidig som ensidig vektlegging av fellesskapet kan gi liten grad av individuell tilpassning”.

Selv om tilpasset opplæring er en viktig målsetning for skolen i dag, er ikke formålet med selve opplæringen tilpasningen i seg selv (Dale & Wærness, 2003). Formålet med opplæringen i dagens skole er relatert til den helhetlige kompetansen som ønskes at elevene skal tilegne seg gjennom skolegangen, og tilpassning kan betraktes som et virkemiddel for å oppnå denne kompetansen. Hva slags kompetanse en ønsker at elevene i skolen skal opparbeide seg er som kjent tilknyttet hvilke mål utdanningspolitiske styringsdokumenter legger til grunn for opplæringen. Skolen er en såkalt målstyrt virksomhet og læreplanen for skolen, formulerer ulike mål på ulike nivåer og med ulik presiseringsgrad (Engelsen, 1999).

Den felles generelle læreplanen tar utgangspunkt i de overordnede formålene for ulike deler av vårt skolesystem, slik de er formulert i formålsparagrafene. Deretter drøftes det hvilke konsekvenser formålene får for virksomheten i skoleverket totalt. I *”Broen”* (Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen) blir det utdypet hvilke konsekvenser de overordnede formålene har for virksomheten i grunnskolen, og i læreplanen for fag finner vi felles mål for det enkelte faget, fagmål for det enkelte hovedtrinnet og hovedmomenter for faget på det enkelte klassetrinn (ibid). Som nevnt ovenfor vil både *”Broen”* og læreplanene for fag bli erstattet i tilknytning til *”Kunnskapsløftet”*. Rammene som læreren skal tilpasse opplæringen innenfor vil derfor bli noe endret. Kritikken mot L97 har spesielt vært rettet mot graden av detaljstyring av metoder og innhold (jf. Evalueringen av Reform 97). I følge retningslinjene som er utarbeidet for læreplaner for fag, vil de nye læreplanene (L06) utarbeides mindre detaljert (Utdanningsdirektoratet, 2003). Læreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva eleven/ lærlingen skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn, mens avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter skal overlates til lærestedene. Mye av handlingsrommet knyttet til målene i skolen, enten målene er hentet fra L97 eller L06, vil være knyttet til *”veien til målet”*. En utfordring knyttet til tilpasset opplæring blir derfor hvordan en kan utnytte dette handlingsrommet. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det uttalt at det i dagens skole er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og det er en høy andel elever som tilegner seg for dårlige

grunnleggende ferdigheter. Tilpasset opplæring blir i tråd med disse betraktningene fremmet som et viktig tiltak for å motvirke sviktende måloppnåelse i skolen.

3.2.2 Ulike tolkninger av tilpasset opplæring

Prinsippet tilpasset opplæring gir rom for tolkning, og hva lærerne praktiserer i skolehverdagene varierer. Dette er også noe jeg selv har erfart og som også kom frem under intervjuene. Derfor er det sentralt for senere drøfting i oppgaven å definere begrepet tilpasset opplæring. Men hvordan definere prinsippet tilpasset opplæring som begrep? Selve begrepet er et overordnet begrep som gjelder for alle elevene i den norske skolen. Noe som innebærer at alle elever både majoritets- og minoritets elever, har rett til en opplæring som samsvarer med egne evner og forutsetninger (Opplæringsloven § 1-3).

Dale & Wærness (2007) påpeker at selve kjernen i opplæringsloven når det gjelder prinsippet om tilpasset opplæring er at de kravene og forventningene som stilles til elevene bør være realistiske i forhold til de evnene og forutsetningene de har. For at lærerne skal kunne klare å tilrettelegge en tilpasset opplæring bør de ha kunnskaper om barn og unges utvikling (Ekeberg & Holmberg 2005). Her er det viktig å se på flere forhold som har innvirkning på elevenes utvikling. De bør ha kunnskap både om barn og unges normalutvikling og om utvikling av lærevansker. De bør ha kjennskap til de ressursene elevene har rundt seg slik at de kan kartlegge kompetansen som er innenfor rekeviddet. Kartlegging av elevene er et sentralt punkt for å kunne tilrettelegge opplæringen. Om læreren ikke vet hvor eleven faglig ligger eller hvilke forutsetninger eleven har for å lære eller hva eleven kan, er det viktig i første omgang å tilrettelegge opplæringen til eleven. I faglitteraturen finner vi et skille mellom en smal og en vid forståelse av begrepet. Lærere som benytter seg av den smale formen for tilpasset opplæring viser dette igjennom ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen sin på. Formene kan iverksettes direkte, og de kan registreres. Dette peker på en instrumentell kvalifisering av elevene, på en slik måte at skolene rendyrker den instrumentelle funksjonen ved opplæringen og de kulturelle aspektene ved opplæringstilbudet blir tatt for gitt (Engen, 2004). Den vide formen ser mere på tilpasset opplæring som en type pedagogisk plattform som ikke kun skal sees i klasserommet, men som skal prege hele skolemiljøet og hvorledes hele skolens virksomhet. Ut i fra dette ideologiske synet skal alle elevene få den best tilrettelagte opplæringen som mulig (Backmann & Haug 2006).

(Håstein & Werner, 2003: 53) bruker denne definisjonen på tilpasset opplæring og vil være den definisjonen oppgaven forholder seg til:

”Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe”

Ut fra denne definisjonen tolker jeg det som at tilpasset opplæring skjer igjennom at læreren kontinuerlig tar vurderinger av seg selv, gjennom å vurdere undervisningen, undervisningsopplegg og elevenes resultater. Dessuten må det legges til rette for at elevene opplever mestring, inkludering og bli sett både som individ og i et fellesskap.

3.2.3 Spesialundervisning i lov og læreplaner

Ny opplæringslov ble vedtatt i 1998, og trådte i kraft august 1999. I tillegg til elevenes rett til tilpasset opplæring (jf. §1-2), ble det nå lovbestemt at elever med rett til spesialundervisning skulle ha krav på å få utarbeidet en *individuell opplæringsplan* (jf. §5-5). *”Tidligere skolelover hadde ikke stilt direkte krav om individuelle læreplaner eller opplæringsplaner for elever som fikk spesialpedagogisk hjelp, men arbeid med individuelle læreplaner (jf. M87) var ikke noe helt nytt av den grunn”* (Nordahl & Overland, 1999:34). Individuelle planer hadde vært nokså vanlig å utarbeide for denne elevgruppen i norske skoler. Flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket har tidligere påpekt betydningen av å arbeide med individuelle planer (St.meld. nr.35 1991-91). Loven om rett til individuell opplæringsplan for elever med rett til spesialundervisning, gjelder også innholdet i opplæringen. Nordahl & Overland 1999:36:

”Den individuelle opplæringsplanen skal bygge på den generelle delen av læreplanene og fagplanene så langt det lar seg gjøre. Planen skal ta utgangspunkt i elevens læreforutsetninger, behov og lærevansker, og skal omfatte både mål, innhold, organisering og arbeidsmåter i opplæringen. Opplæring blir definert som noe mer enn kun lærestoff og nivåkrav i skolens fag og emner, og retter seg også mot sosial og personlig læring og utvikling”

Både faglige og sosiale elementer skal ivaretas i den individuelle opplæringsplanen. I opplæringslovens § 5-1, står det følgende: *”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”*. I

følge denne lovformuleringen er det en individuell rett å få spesialundervisning, og ikke noe som følger bestemte diagnoser eller bestemte elevgrupper (Nordahl & Overland 1999). Det er elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet som avgjør om eleven har rett til spesialundervisning og dermed en individuell opplæringsplan. Hva som er et tilfredsstillende utbytte av opplæringen er en skjønnsmessig vurdering fra sakkyndige instanser (PPT). Elevens behov for spesialundervisning vil være avhengig av hva det ordinære opplæringstilbudet til klassen består av, og hvilke organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak som er iverksatt (ibid). Elevens behov for spesialundervisning kan med andre ord være svært kontekstavhengig.

Ny opplæringslov ble vedtatt i 1998, og trådte i kraft august 1999. I tillegg til elevenes rett til tilpasset opplæring (jf. § 1-2), ble det nå lovbestemt at elever med rett til spesialundervisning skulle ha krav på å få utarbeidet en *individuell opplæringsplan* (jf. §5-5). Tidligere skolelover hadde ikke stilt direkte krav om individuelle læreplaner eller opplæringsplaner for elever som fikk spesialpedagogisk hjelp, men arbeid med individuelle læreplaner (jf. M87) var ikke helt nytt av den grunn (Nordahl & Overland, 1999). Individuelle planer hadde vært nokså vanlig å utarbeide for denne elevgruppen i norske skoler. Flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket har tidligere påpekt betydningen av å arbeide med individuelle planer (St.meld. nr.35 1991-91). Loven om rett til individuell opplæringsplan for elever med rett til spesialundervisning, gjelder også innholdet i opplæringen (Nordahl & Overland 1999). Den individuelle opplæringsplanen skal bygge på den generelle delen av læreplanene og fagplanene så langt det lar seg gjøre. Planen skal ta utgangspunkt i elevens læreforutsetninger, behov og lærevansker, og skal omfatte både mål, innhold, organisering og arbeidsmåter i opplæringen. Opplæring blir definert som noe mer enn kun lærestoff og nivåkrav i skolens fag og emner, og retter seg også mot sosial og personlig læring og utvikling (ibid). Både faglige og sosiale elementer skal ivaretas i den individuelle opplæringsplanen.

Det såkalte Smith-utvalget (jf. NOU 1995:18) var ansvarlige for forarbeidene til opplæringsloven, og foreslo å stille krav om utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner i spesialundervisning. (Nordahl & Overland, 1999) mener at særlig to forhold bidro til at dette ble foreslått. Det ene forholdet var at det allerede var en etablert praksis i skoleverket å utvikle planer for elever som mottok spesialundervisning. Enkelte kommuner hadde allerede satt det som en forutsetning for tildeling av ressurser at det skulle utarbeides individuelle

utviklingsplaner. Det andre forholdet var at flere nasjonale dokumenter tilknyttet skoleverket hadde påpekt betydningen av å arbeide med individuelle planer. Individuell læreplan blir for eksempel i Stortingsmelding nr. 35 (1990-91) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, omtalt som en plan som vil styrke opplæringen for barn og unge med særskilte behov. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet gikk senere inn for at individuelle opplæringsplaner skulle bli et krav i Opplæringsloven for alle elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak.

3.2.4 Individuelle opplæringsplaner

(Nordahl & Overland, 1999) påpeker at barn, unge og voksne med særskilte behov ikke er en ensartet gruppe og at det i opplæringssammenheng derfor trengs en individuell tilnærming til denne gruppen av elever. Elever med særskilte behov trenger ofte en individuell tilrettelegging av opplæringen utover den tilpassede opplæringen som blir gitt gjennom undervisningen i en klasse. Den individuelle opplæringsplanen er et redskap for å tilrettelegge opplæringen både faglig og sosialt for den enkelte elev. Det overordnede målet med individuelle opplæringsplaner skal derfor være å bidra til at elever med særskilte behov får en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger i et inkluderende i fellesskap i skolen (ibid).

IOP knyttet til spesialpedagogisk og pedagogisk arbeidet i skolen.

En stor utfordring i dagens skole er å gi flest mulig elever tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og dermed redusere antall elever som får spesialundervisning (St.meld. 30:2004 - *Kultur for læring*). (Nordahl & Overland, 1999:27) skriver som følger: ”Den enkelte skoles generelle evne til å drive tilpasset opplæring eller tilrettelegging av opplæring vil ha innflytelse på elevens behov for spesialundervisning”. Hvis skolen har et stort antall elever som blir vurdert til å trenge spesialundervisning, kan kanskje dette tyde på at den generelle opplæringen ikke lykkes i tilstrekkelig grad med å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Som Kvalitetsutvalget i NOU 2003:16 – ”*I første rekke peker på, har spesialundervisning i mange tilfeller blitt brukt som en avlastningsfunksjon for læreren og klassen*” Både gutter med atferdsproblemer og minoritetsspråklige elever er sterkt representert i gruppen av elever som får spesialundervisning, og det hevdes at noe av begrunnelsen kan knyttes til at slike ordninger avlaster den enkelte skole, lærer og klasse, og at de i mindre grad handler om den enkelte

elevs behov. I stedet for å gi flere elever spesialundervisning, er det et alternativ for skolen å styrke sin generelle evne til å drive tilpasset opplæring for alle elever slik at færreste blir tatt ut av fellesskapet. Tiltak både på skole-, gruppe- og individnivå vil være nødvendig å sette inn.

IOP og skoleorganisasjonen.

(Sjøvoll, 1999:183) mener at skoleorganisasjonens evne til å differensiere opplæringen til den enkelte elevs behov kan bli bedre ved å benytte IOP som redskap. I tilknytning til elevenes læringsmuligheter i skolen skriver han:

”I et skolesystem der alle barn og ungdom er gitt rett til opplæring basert på individuelle forutsetninger ville det vært naturlig å tro at systemet – eller organisasjonen – i utgangspunktet var tilrettelagt for å gi alle en læringsmulighet. Slik er imidlertid ikke tanken i skolen og hos skolens systembyggere. Det spesialpedagogiske defineringsystemet har heller ikke basert sin virksomhet på denne forutsetning. Dette vises ved at den sakkyndige tjenesten bare i liten grad synes å legge organisasjons-, system- og kontekstanalyser til grunn for den sakkyndige vurderingen”

I arbeidet med å tilrettelegge for den enkelte elevs læring i skolen mener Sjøvoll, at skolen som organisasjon og konteksten som læringen skal foregå i, bør bli gjenstand for analyse. Sjøvoll mener at IOP kan være et nyttig hjelpemiddel i denne sammenhengen. Sjøvoll påpeker at individualiseringstankegangen som er fremmet gjennom IOP ikke er noe nytt.

Individuelt læreplanarbeid og didaktisk refleksjon.

Individuelt læreplanarbeid består i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning for barn, unge og voksne med særskilte behov, og didaktisk refleksjon er sterkt knyttet til arbeid med IOP. Som (Sjøvoll, 1999) påpeker omfatter individuelt læreplanarbeid både planutviklingsprosessen (utforming av den skriftlige planen), gjennomføringen av planen (implementeringen) og evaluering. Evalueringen skal både justere og kvalitetsvurdere opplæringstiltaket som er forsøkt realisert. (Sjøvoll, 1999:92) skriver i denne sammenheng at:

”Slik blir individuelt læreplanarbeid en arbeidsform som innbefatter hva spesialpedagogisk arbeid i videste forstand handler om, nemlig å tilpasse nasjonale målsetninger for opplæring til det enkelte barn/ den enkelte elevs opplæringsbehov”

Sjøvoll viser her til (Dale, 1993) som hevder at innsikt i didaktiske begreper bidrar til å etablere en bevisst mening om pedagogisk virksomhet. Dale mener at lærerkollegiets didaktiske begrepsinnsikt kan bidra til å standardisere deres yrkeskunnskap og til å systematisere kunnskapen de tilegner seg gjennom praksis. Didaktisk kunnskap kan på denne måten bli en mulig hjelp til å reflektere over praksis for å bedre kvaliteten på opplæringen. Ved å utvikle felles begreper å tenke i, for eksempel ved å utvikle en modell eller mal for utformingen av individuelle opplæringsplaner, kan det dannes et refleksjonsgrunnlag som alle kan ta del i og forholde seg til i læringssituasjon, samt at lærernes kompetanse i henhold til didaktisk refleksjon kan utvikles gjennom det individuelle læreplanarbeidet. Videre kan de individuelle opplæringsplanene være med å synliggjøre skolens særskilte tilrettelagte opplæring. Ved å være hva (Sjøvoll, 1999:248) kaller *"den pedagogiske stemme"* kan planene utgjøre redskapet som formidler skolens tiltak og gjøre tiltakene mulig å kommunisere og evaluere.

I følge (Skogen & Holmberg, 2002) kan en individuell utviklingsplan sammenliknes med en karriereplan som brukes i arbeidslivet. Den tar utgangspunkt i lærings- og utviklingsforutsetningene til den enkelte, og hensikten kan være tosidig. På den ene siden kan den være et administrativt saksdokument som dokumenterer hva elev/hjem og skole har blitt enige om for en viss periode, og på den andre siden kan den være et pedagogisk plandokument til bruk for læreren, eleven og eventuelt de foresatte i arbeidet med opplæringen.

Skolens oppdrag er knyttet til tilpasset opplæring som en *rettighet* alle elever har krav på i følge opplæringsloven. Elever med rett til spesialundervisning har i denne forbindelse et fortrinn, ettersom de i tillegg til retten til tilpasset opplæring (jf. §1-2), også har krav på en individuell opplæringsplan (IOP) (jf. §5-5). Individuelle opplæringsplaner er altså en rettighet som er knyttet til elevene som får spesialundervisning. En annen måte å praktisere retten til tilpasset opplæring beskriver Skogen & Holmberg, 2002:177:

"Alle elevene får utarbeidet individuelle utviklingsplaner til hjelp i skolearbeidet, selv om dette ikke er eksplisitt uttrykt i opplæringsloven som en konsekvens av retten til tilpasset opplæring. Dette forslaget knytter de opp mot den sterke fokuseringen på tilpasset opplæring for alle elever som har blitt vanlig"

Skolens oppdrag er også knyttet til tilpasset opplæring som et middel for å nå sentralt gitte mål i opplæringen. Som omtalt ovenfor trekker (Skogen & Holmberg, 2002) frem individuelle utviklingsplaner som et pedagogisk plandokument. Individuell utviklingsplan som pedagogisk plandokument angår det praktiske arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, slik at eleven skal få mulighet til å arbeide mot målene i skolen ut fra sine egne forutsetninger og behov. En individuell utviklingsplan kan på denne måten forstås som et pedagogisk verktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere den tilpassete opplæringen til den enkelte elev. I henhold til målstyringstanken som ligger til grunn for læreplantenkningen i den norske skolen, kan en slik plan dreie fokuset mot måloppnåelse på individnivå.

I tråd med de ulike differensieringsformene som har blitt anvendt for å tilpasse opplæringen gjennom historien, kan en individuell utviklingsplan kombineres med dem alle: både organisatorisk, innholdsmessig og metodisk. Utfordringen i lys av utviklingen mot en inkluderende skole, blir allikevel hvordan en individuell utviklingsplan kan fungere som et differensieringsverktøy innenfor klassens ramme. Læreren som en metodisk tilrettelegger blir derfor av svært sentral betydning.

(jf. St. meld 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*, NOU 20003:16” *I første rekke*”). Den individuelle opplæringsplanen skal innholde målet for opplæringen og innholdet i undervisningen, og det skal beskrives hvordan opplæringen skal drives. Elevene kan ha behov for individuell opplæringsplan i ett eller flere fag. Dette bør gjøres i samråd mellom hjem, skole og PPT, jf. Opplæringsloven § 5-4. Kontaktlæreren får ofte en sentral rolle når den individuelle opplæringsplanen blir utarbeidet. Dessuten må det tas utgangspunkt i læreanskene og i særdeleshet i læremulighetene til den enkelte eleven slik det går frem av den sakkyndige vurderingen. Oversikt og vurdering bør skje hvert halvår, og den skal skje på bakgrunn av individuelle opplæringsplanen til eleven. I tillegg kan den individuelle opplæringsplanen være et sentralt dokument i forhold til evaluering av spesialundervisningen. Nådde vi de oppsatte målene? Hvis ikke, hvorfor? Hvilke målsetninger bør vi ha for den kommende periode? En god opplæringsplan bygger på et godt grunnlagsdokument og gir klar informasjon om hvordan det skal jobbes og hvilke hjelpemidler som skal benyttes. Den individuelle opplæringsplanen kan i så måte bli et godt redskap også for det motivasjonsarbeidet læreren skal utøve, og ikke minst for den tilbakemeldingen som bør gis eleven. En klar, detaljert og godt målformulert plan gir et solid utgangspunkt for evaluering. En lite detaljert og for generell plan gir dårlige muligheter for å evaluere måloppnåelsen.

4. Metode

Tema for denne oppgaven fordrer interesse for innhold, menneskers ulike opplevelse og betydningen av disse. Dermed går min vei fra teori til empiri gjennom kvalitativ forskning i denne oppgaven. Valg av metode følger valg av problemstilling og teori. I min studie er jeg lite opptatt av antall og utbredelse, men vil benytte data som setter problemstillingen inn i kontekst. Grovt sett kan vi skille mellom to metodiske veier innenfor forskning, nemlig kvalitativ og kvantitativ forskning. Den kvantitative ser på antallet og utbredelse mens kvalitativ ser på innhold og betydning. Det kan sammenlignes, diskuteres om hva som kan gjøres og om noe kan bli bedre slik at eleven kan få enda større utbytte av sin egen undervisning. Og kanskje finnes ulike kriterier som kan lages for å hjelpe lærerne til å gjennomføre undervisningen på enn enda bedre måte.” *Kvalitative data er ofte eit resultat av deltakende observasjon, av opne intervju eller frie skriftlige framstilingar*”(Befring, 2007:180). Ved å velge en slik tilnærming, var det en forutsetning å få tak i personer som har kunnskap og personlig kjennskap til den problemstillingen jeg søker svar på. ”*Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet*”(Dalen, 2004:16). Dataene fra den kvalitative forskningen skal blant annet være bygd på informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteori er kunnskap om et vitenskapelig produkt, det vil si kunnskap om ulike metoder, og som gir oss bevis om ulike fenomener som stemmer og vil la seg gjennomføre. Skjervheim tar utgangspunkt i to hovedgrupper, teoretiske og praktiske, og mener at innsikten i hvorfor er å finne i de teoretiske vitenskapene. Praktisk vitenskap er å gripe inn i å forandre hendelsesløpet. Vitenskapsteori kan deles inn i induktivisme og deduktivisme. (Lund, 2002 a).

Induktivisme begynner med en teori som er bygd på kunnskap om erfaring og observasjon uavhengig av teorien. Det vil si empirien. Observasjoner er da sikker grunnlag for kunnskap. Deretter kommer teorien inn i bilde ved å bygge videre på de gitte observasjonene som empirien gir (ibid).

Karl Popper mente at deduktivismen går foran induktivismen. Fordi i forskning mente han det var nødvendig å ha teorien først for deretter å kunne teste den ut med ulike data og erfaringer for å se om teorien som er lagt til grunn stemmer eller ikke. (ibid).

Mens induktivismen tilsier at data og empiri brukes til teoribygging, tilsier deduktivismen at data og empiri brukes til teoritestning (ibid).

I min oppgave vil jeg gjøre teoridelen først og deretter fortsette med hva den praktiske delen ga av resultater for å kunne gi leseren en helhet av tema som presenteres. Målet med oppgaven er å finne ut av hvordan lærerne og assistentene rundt den utviklingshemmede eleven opplever at de tilrettelegger inkludering og tilpasset opplæring i lys av de utdanningspolitiske retningslinjene.

4.2 Valg av forskningsdesign

4.2.1 Casestudiedesign

Utformingen av en faglig studie kan deles inn i tre faser: valg av studiefelt og problemstilling, teoretisk innfallsvinkel og valg av metode og forskningsopplegg. Den siste delen, metode, styres av de to foregående, og avgjør hvilke opplysninger forskeren innhenter og på hvilken måte de samles inn. Metode betyr i følge Steinar Kvale (1997) "*veien mot målet*", og metodologi er den kontekst, de tilnærmingmåter og perspektiver som velges for et forskningsprosjekt. Med perspektiv menes her faglige utsyn og forståelsesmåter. Metode er i utgangspunktet et redskap som inngår i forskerens verktøykasse for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. En kan si at forskningsdesign viser undersøkelsens samlede arbeidsplan, som omfatter metoder for både datainnsamling og dataanalyse (Fuglseth & Skogen 2006a). Det som utforskes rent praktisk-analytisk i denne studien, er hvordan lærere og assistentene opplever inkludering og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev. Slike forskningsspørsmål ligger til *casestudiet* som forskningsområde, på norsk ofte kalt kasusforskning (ibid). Dette er en forskningsstrategi som i følge Robert Yin, (2003) er relevant for empiriske undersøkelser, beskrivende studier og evalueringsstudier. Kasusstudier kan defineres som empiriske studier som undersøker et samtidig fenomen, der grensene

mellom fenomenet og konteksten er utydelige (Yin, 2003), (Fuglseth & Skogen , 2006) hevder at casestudier er godt egnet med hensyn til studier av fenomener slik de oppleves i virkeligheten, i motsetning til kontrollerte undersøkelser i laboratorier. Videre sier Fugleseth & Skogen, 2006 at designet også egner seg godt i forhold til anvendelse av ulike kilder og innsamling av data. Når man skal gjennomføre en casestudie, er det i følge forfatterne vanlig å bruke termen singelcasestudie. Mens en holistisk casestudie kun innehar en analyseenhet, har et sammensatt (embedded) casestudie flere enheter som skal analyseres. En case med flere analyseenheter innenfor en helhet kalles en "*sammensatt casestudie*" (Fugleseth & Skogen, 2006). Det er viktig at en casestudie har en generell analytisk strategi som bæres av teoretisk rammeverk, rivaliserende analytiske forklaringer og beskrivelser av casen (ibid). Denne studien er en embedded singelcase studie.

Casestudiedesign er valgt i dette prosjektet fordi valget mitt falt på å gå dypere og fokusere kun på en utviklingshemmet elev og undervisningsopplegget rundt denne ene eleven. Det legges vekt på intervjuer med personalgruppen rundt eleven. Casestudiedesign vil si å sette fokus på et tydelig avgrenset studieobjekt. I mitt forskningsprosjekt er mine informanter en spesialpedagog, kontaktlærer og en assistent som har det pedagogiske opplegget rundt en utviklingshemmet elev. Analysen av temaet skjer igjennom fortolkning av målet for å få frem helheten av materialet, i den hensikt å forstå fenomenet som skrives om.

4.3 Utvalg

Jeg ønsket å belyse min problemstilling ved å se nærmere på opplæringstilbudet til en utviklingshemmet elev som gikk i grunnskolen. Det skulle være en skole som hadde en utviklingshemmet elev som helst gikk fra 2.-4. trinn og som har både ene timer, gruppetimer og klasseundervisning med de andre elevene i klassen. Slik ville lærerne rundt denne eleven lettere fortelle om hvordan de opplevde at de selv gjennomførte inkludering og tilpasset opplæring til den utviklingshemmede eleven, og om lærerne opplevde at de dermed tilrettelagt for elevens ressurser og behov.

Jeg ønsket å ha tre informanter som skulle intervjues og at de skulle være lærere og assistenter som tok del i det pedagogiske opplegget rundt den utviklingshemmede eleven. Jeg tenkte å intervju læreren som eventuelt var primærkontakt for den utviklingshemmede eleven og deretter intervju en med spesialkompetanse eller en med spesialpedagogisk bakgrunn. Og

tilslutt en assistent eller lærer som er mye sammen med eleven hver dag og kanskje til og med følger eleven på SFO. Denne personen kan også gjerne være innom klassen og fungere som en slags hjelpelærer for selve klassen som eleven går i. Utvalget skulle være fra en og samme skole, og jeg ønsket at undersøkelsen bare skulle gjennomføres på denne ene skolen. Jeg ønsket å få informasjon fra de ulike informantene om hvordan de opplevde at deres opplegg fungerte i forhold til eleven på tre ulike arenaer som er i eneundervisning, gruppeundervisning og i klasse- undervisning og helhetlig, hvordan de opplevde inkludering og tilpasset opplæring for eleven.

Utvalget mitt ble en spesialpedagog, kontaktlærer og en assistent på en og samme skole. Disse informantene hadde det pedagogiske opplegget rundt den utviklingshemmete eleven som gikk i 3.trinn akkurat slik jeg kunne tenke meg det.

4.3.1 Samtykke

Det ble sendt ut en samtykkeerklæring til foreldrene til eleven, om de godtok at deres barn ble tatt med i denne undersøkelsen. Skjema måtte underskrives av foreldrene før det ble mulig å dra på skolen og intervju lærerne rundt barnet. Og da ble det skrevet under på en taushetserklæring også. Lærerne måtte også underskrive på en samtykke erklæring om at de hadde lyst til å bli intervjuet. Dette gjøres for å beskytte eleven og lærerne mot at sensitive opplysninger skulle komme ut, som for eksempel misbruk av personopplysningene til eleven, navn på lærerne og skolen.

Eleven som skulle være med i dette prosjektet var utviklingshemmet, så det var viktig å ta hensyn til denne faktoren. Foreldrene og den utviklingshemmede eleven måtte forberedes på hvordan denne prosessen skulle foregå. Dette gjaldt spesielt om den utviklingshemmede eleven skulle kontaktes, eller på noen måte henvendes til, under denne perioden dette prosjektet ble gjennomført. Det ble skrevet et brev til foreldrene og lærerne om hva som skulle skje og hvordan det skulle skje. Det ble også lagt ved et skjema over de ulike spørsmålene som ville bli stilt lærerne angående eleven og deres opplevelse i forhold til elevens opplæringstilbud. Dette skjemaet fikk også lærerne i sitt brev for å kunne forberede seg til intervjuet. Eleven skulle ikke observeres eller kontaktes i dette prosjektet, det var kun lærerne sin oppfatning av hvordan de opplevde seg selv i å tilrettelegge inkluderende og tilpasset opplæring for denne eleven.

4.4 Semistrukturert intervju

Det ble brukt semistrukturert intervju i denne oppgaven som betyr halvveis strukturert. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Intervju er valgt for å avdekke hvordan lærerne opplever at de inkluderer og tilpasser opplæringen til den utviklingshemmete eleven. Derfor blir lærerne intervjuet slik at de får forklart hvordan de jobber med eleven og hvor stor innsikt de har i forhold til hvorfor de gjør det de gjør for å fremme best mulig læring for eleven. Formålet med intervjuet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godtegnnet for å få informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Ibid).

Denne formen for intervju kan lettere føre til løsere prat, og den som blir intervjuet blir også mindre opptatt av spørsmålene og føler seg friere til og bare snakke ut i fra sitt eget perspektiv. Intervjuet skulle legges opp mer som en god samtale slik at det skapes en viss trygghet over situasjonen, og at de som blir intervjuet føler at det blir vist positiv interesse over hva de sier. Jeg utviklet på forhånd en intervjuguide med planlagte og gjennomtenkte spørsmål. Med utgangspunkt i en slik intervjuguide, vil intervjueren normalt sett følge opp med utdypende spørsmål (Fuglseth & Skogen, 2007, Kvale & Birkmann 2009). De ulike spørsmålene som ble stilt var oppført i et slags spørreskjema delt inn i ulike temaer. De som ble intervjuet fikk kopi av dette skjemaet slik at de kunne forberede seg så godt som mulig.

Det ble vektlagt å få opplysninger om hvordan lærerne la opp spesialundervisningen på de ulike arenaene. Ved å bruke denne formen for intervju, ville det bidra til at det ble en lettere stemning og mer flyt i samtalen. Intervjuene ble gjennomført med en og en person fra følgende grupper.

1. Kontaktlærer
2. Primærkontakt for eleven.(spesialpedagog)
3. Assistent/hjelpelærer

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å hente inn beskrivelser av informantenes livsverden, samt hans/hennes eget forhold til den. Intervjuet skal tolke meningen med sentrale temaer i informantens livsverden. Intervjuets mål er å hente inn kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Det blir forsøkt å hente inn åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider av informantens livsverden (Kvale & Birkmann, 2009).

Det ble brukt lydbånd under dette intervjuet, slik at det kunne følges med på det som blir sagt. Det vil da kunne være lettere å stille oppfølgingsspørsmål der det passer uten å bli for opphengt av å skrive ned hver minste detalj som blir sagt, noe som igjen kan hjelpe oss til å unngå stress under intervjuet. Dette må selvfølgelig avtales på forhånd med intervjukandidatene, slik at begge samtykker at samtalen blir tatt opp. Ulempen med den valgte intervjuformen kan være at informanten ikke kommer med relevant informasjon fordi det ikke inngår i de fastsatte spørsmålene. En annen bakdel er at strukturen kan virke for stram, som igjen kan påvirke samhandlingen til å virke unaturlig (Bjørndal, 2002).

Eleven ble ikke intervjuet i denne forskningsprosessen, siden målet var å få frem hvordan lærerne jobbet for å tilpasse all undervisningen så godt som mulig i forhold til elevens behov og hvordan lærerne og assistenten opplevde dette. Det skal komme tydelig frem et helhetligbilde av hvordan spesialundervisningen er tilrettelagt eleven. Dette vil også gjøres ved at lærerne viser frem ulike dokumenter som har med eleven å gjøre, som ulike opplegg og metoder som lærerne rundt eleven arbeider mot for å skape videre utvikling for eleven.

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet slik at jeg kunne få svar på problemstillingen min. Derfor delte jeg opp intervjuguiden i flere deler. En generell informasjon om elevens opplæringstilbud som enten bare rektor eller spesialpedagogen kunne svare på. Deretter en hoveddel som bestod av bakgrunnsinformasjon om informanten som ble intervjuet og deres forhold til eleven. Deretter en del som omhandlet inkludering og tilpasset opplæring der jeg brukte de samme spørsmålene til de to temaene slik at det skulle være lettere å sammenligne resultatene til slutt. Siste avsnitt omhandlet spesialundervisning som da kunne bli besvart av spesialpedagog og

lærer. Her var det bare et hovedspørsmål som assistenten kunne svare på. Poenget med denne intervjuguiden var å få informasjon fra de som var med på elevens pedagogiske opplegg, og hva de opplevde i sin hverdag i forhold til undervisningen de la opp for eleven. Spørsmålene skulle være ganske åpne slik at de som ville kunne få inn ekstra informasjon der hvor de synes det var viktig å presisere litt mer.

Temaer og spørsmål i intervjuguiden er valgt ut i fra min forforståelse for hva jeg mener er viktig å undersøke for å få økt innsikt og forståelse for hvordan lærerne og assistenten opplever at de inkluderer og tilpasser opplæringen til den utviklingshemmete eleven. I planleggingen av de gode spørsmålene kreves det både kunnskap om og innsikt i temaet, informanten og settingen (Eide & Winger, 2003)

4.4.2 Intervjusituasjonen

Jeg var opptatt av at informantene skulle velge hvor intervjuet skulle skje selv, slik at det ble så bekvemt som mulig. To av informantene valgte sitt eget kontor som de delte med andre. Dette gjorde at det kom inn og ut ulike mennesker ut igjennom hele intervjuet. Den siste valgte ett grupperom for å være helt privat.

Jeg ga en intervjuguide til informantene og satt med en intervjuguide foran meg også, slik at jeg husket å stille spørsmålene helt korrekt. Hvis informanten svarte på flere spørsmål i et så var det lettere å gå videre. Dessverre måtte jeg og den første informant dele intervjuguiden sammen siden det andre settet var blitt borte, men det gikk greit. Men da gikk intervjuguiden litt frem og tilbake mellom oss, og ble en unødvendig distraksjon til tider. Så det var veldig greit i de to andre intervjuene at begge sett var tilstedet.

Intervjuene ble tatt opp på en båndopptaker. Jeg spurte informantene om de synes det var greit før hvert intervju. Båndopptakeren var kanskje synlig for den enkelte i et par minutter men etter hvert var det nok ingen som brydde seg om den, siden intervjuet fløt som en god samtale mellom oss. En gang skrudde båndopptakeren seg av midt i intervjuet. Jeg oppdaget det med en gang vi var ferdig, så da måtte jeg skrive en del mens jeg satt der og stilte noen av spørsmålene på nytt. Jeg ønsket å være sikker på at jeg hadde rett informasjon.

Alt i alt gikk det veldig bra med alle intervjuene og vi fortsatte samtalen etter at intervjuguiden var ferdig slik at jeg fikk en del ekstra informasjon om hvordan de som helhet syns det fungerte i praksis. Dette hjalp meg til å få et mye bedre bilde og større helhet av hvordan de jobbet på skolen, og hvordan de fordelte oppgavene seg i mellom når det gjaldt denne eleven.

4.4.3 Transkribering av gjennomførte intervju

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem. Det vil si å skrive ned det informantene sa under intervjuet. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale & Birkmann 2009). Transkriberingen av datamaterialet er dermed nødvendig for at det skal kunne kodes for deretter å kategoriseres og abstraheres slik at det skal fremstå tydelig for leseren (Dalen, 2004). Jeg hørte nøye gjennom intervjuene på lydbånd og fikk dermed god kjennskap til hva som ble sagt. Jeg skrev ned alt som informantene fortalte, ord for ord. Der det var vanskelig å høre hva informantene sa, utelot jeg heller å ta det med, i stedet for å skrive ned noe jeg ikke var sikker på. Jeg skrev ned informantenes beskrivelser ordrett, inkludert fyllord som ”altså”, ”eller”, ”liksom” og liknende. Transkriberingen vil også gjøre det lettere å notere seg memos som er knyttet til selve intervjuet. Disse analytiske notatene vil videre stå sentralt i den kvalitative analysen (Dalen, 2004). Ved å bruke båndene aktivt under transkriberingen, kunne jeg hele tiden gå tilbake å lytte dersom noe var uklart. Transkriberingen ble derfor gjort i flere omganger. Båndene vil være råmaterialet for utskriftene og analysen. Derfor blir det nødvendig å forholde seg til disse under hele analysen (Kvale & Birkmann 2009).

4.5 Validitet, reliabilitet og etiske vurderinger

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatet er og den vil uttrykke graden av tillit vi kan ha til resultatene vi finner (Befring, 2007). Validitetsvurderinger omfatter hele forskningsprosessen. De må dermed gjøres kontinuerlig slik at de kan fungere som kvalitetskontroll for forskningen (Kvale & Birkmann 2009). Reliabilitet handler om at undersøkelsen skal kunne etterprøves av andre forskere ved bruk av de samme

fremgangsmåtene som jeg har brukt (Dalen, 2004). Alle intervjuene ble tatt opp elektronisk og transkribert av meg rett etter hvert intervju. Opptakene ble lyttet til i flere omganger under transkriberingen for å forsikre meg om at jeg fikk med meg de korrekte uttalelsene til informantene. Jeg beholdt de elektroniske intervjuene under hele skriveprosessen, slik at jeg kunne gå tilbake og kontrollere transkriberingen jeg hadde gjort. I presentasjonen og tolkningen av intervjuene har jeg brukt informantenes egne ord og uttrykk slik at de ligger så nær informantenes opplevelse og forståelse som mulig og dermed blir tolket ut fra deres forståelse (Dalen, 2004).

Reliabilitet viser til om forskningen er pålitelig og validitet til om den er gyldig. Pålitelighet og gyldighet er en integrert del av forskningsprosessen når vi snakker om kvalitativ forskning (Holter, 1996, Kvale & Birkmann 2009). Dersom forskningen skal kunne vurderes vitenskapelig, er det nødvendig å gjennomgå undersøkelsen med et kritisk blikk. Ved bruk av båndopptaker sikrer man ivaretagelsen av informantens uttalelser fremfor å notere underveis i intervjuet. All informasjon har blitt tatt vare på og følgelig er empirien styrket (Kvale & Birkmann 2009). I min undersøkelse ble båndopptaker brukt og talen ble gjengitt ordrett i tekst.

I alle stadier av en undersøkelse er det å styrke validiteten aktuelt. Å validere er å kontrollere, teoretisere, diskutere og å stille spørsmål. (Kvale & Birkmann 2009) sier at måten man stiller spørsmålene i et intervju på, kan være ledende. Videre viser han hvordan ulike måter å intervju på, inspirert av ulike teoretikere, kan gi forskjellige svar fra informantene. Han påstår at forskeren alltid vil påvirke svarene i en undersøkelse. Det er viktig å erkjenne spørsmålenes virkning på informantene (Dalen, 2004, Kvale & Birkmann 2009).

Når man arbeider med kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å definere validitet som hvor gyldig forskningen er. Det er avgjørende for undersøkelsens validitet om de innsamlede dataene er relevante i forhold til problemstillingen (Kvale & Birkmann 2009). Når vi snakker om validitet i gjennomføringen av forskningsprosessen, handler deskriptiv validitet om hvordan datamaterialet er samlet inn og behandlet. Dersom man klarer å stille spørsmål som gjør at informantene kommer med fyldige uttalelser, styrkes validiteten. Det kan lønne seg å spørre informantene om man har forstått dem rett, slik at man ikke misforstår utsagn. I mitt arbeid med undersøkelsen opplevde jeg enkelte ganger at spørsmålene som ble stilt gjorde at informantene kom med fyldige uttalelser, andre ganger opplevde jeg at svarene var kortere. Validitet eller gyldighet kommer frem om jeg som forsker har undersøkt det jeg

ønsket å finne ut av. Intervjuguiden spiller dermed en rolle og har stor betydning for undersøkelsens gyldighet. Når denne gyldigheten skal vurderes, må en ta med en rekke faktorer i vurderingen. En av disse er at man ofte utvikler en personlig samtaleform under intervju (Kvale & Birkmann 2009).

Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Prosjekter som inneholder sensitive opplysninger er underlagt konsesjonsplikt. Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Dalen 2004). Der må forskeren gå i detaljer på hva som skal forskes på og hvordan det skal gjøres. Det er spesielt strengt når det gjelder barn og spesielt utviklingshemmede barn. Så det gjelder og være bevisst på hvordan en forskningsprosess skal foregå. Dette prosjektet skal ha intervjuer av lærerne rundt den utviklingshemmede eleven. Så det må bes om samtykke både av lærerne som blir intervjuet og av foreldrene til den utviklingshemmede eleven, for at foreldrene skal kunne tillate at lærerne gir sensitive opplysninger om barnet deres.

I mitt forskningsprosjekt har jeg søkt NSD og fikk godkjenning derfra til å gjennomføre prosjektet mitt.

Et viktig punkt om etiske hensyn i forbindelse med intervju av informanter, er konfidensialitet og anonymisering. De som er informanter i forskning, har krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Alt forskningsmateriale skal anonymiseres og det blir stilt strenge krav til lagring av data og makulering etter prosjektslutt. Dette handler om personvern og målet er at informasjon om informantene ikke skal kunne brukes utenom det forskningsprosjektet de har sagt ja til å være med på (Befring, 2007).

5. Presentasjon og drøfting av resultatene

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av innsamlet data og drøftes fra undersøkelsen. I framstillingen er det benyttet direkte sitater fra det informantene selv sier i intervjuene, slik at presentasjonen belyser det informantene selv har uttalt.

Informantene har ulike oppgaver og funksjoner i forhold til det spesialundervisningstilbudet eleven får, og dette får betydning for hvor ofte og tett kontakt de har med eleven. Assistenten er den som har mest kontakt med eleven, spesialpedagogen har middels kontakt og kontaktlæreren har minst. Det fikk konsekvenser for hvor utfyllende hver enkelt svarer på de ulike spørsmålene. Særlig kontaktlærer opplevde at hun hadde lite kjennskap til elevens nåværende spesialundervisningstilbud. Først en kort presentasjon av informantene:

Informant 1 er adjunkt med tileggsutdanning og mastergrad i spesialpedagogikk, og har fordypning i spesifikke læreverser. I tillegg har han videreutdanning i norsk 2 og har jobbet mye med minoritetsspråklige og alfabetisering av voksne innvandrere.

Spesialpedagogen har hatt hovedansvar for undervisningsopplegget til eleven i ca 8 måneder. Jeg vil fortsette å bruke betegnelsen spesialpedagog om informant 1 videre i oppgaven.

Informant 2 er assistenten som er utdannet barne og ungdomsarbeider. Hun har jobbet på skolen i tre år som fagarbeider. Barne og ungdomsarbeideren er med på å formidle det faglige som spesialpedagogen bestemmer skal gjennomføres med eleven. Hun kan av og til være med å bestemme, men det er for det meste spesialpedagogen som har ansvar for det faglige. Barne og ungdomsarbeideren har kjent eleven i ca 4 år, og jeg vil videre bruke betegnelsen assistent på barne og ungdomsarbeideren.

Informant 3 er kontaktlæreren som har gått på lærerhøgskole. Hun har jobbet med eleven i ca 3-4 år og hadde hovedansvaret for elevens undervisningstilbud før spesialpedagogen tok over det ansvaret. Jeg vil videre bruke betegnelsen kontaktlærer i oppgaven for informant 3.

Jeg starter med å gi en beskrivelse av elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå. Dette er bakgrunnsinformasjon som er av betydning for å belyse de funnene jeg har gjort. Eleven har blitt gitt et fiktivt navn, og blir betegnet som Per, han og eleven videre i oppgaven. Jeg har delt presentasjonen og drøftingen av resultatene inn i seks temaer, som vil være relevante for å belyse oppgavens tema og problemstilling. Drøftingen av resultatene vil skje parallelt med presentasjonen. Temaene i presentasjonen er informantens opplevelse av

- hvordan elevens opplæring er tilpasset
- hvordan elevens IOP følges
- elevens opplegg i spesialundervisningen
- hvordan opplegget bidrar til at eleven motiveres for aktiv deltakelse i opplæringen
- hvordan opplæringstilbudet bidrar til at eleven utvikler seg
- hvordan eleven inkluderes

5.1 Bakgrunnsinformasjon om eleven

Per er en gutt på 8 år og går i tredje klasse. Han har Downs syndrom. Per kan produsere alle lydene som forventes for alderen, men forenkler og erstatter en del av lydene i ord, slik at det kan bli vanskelig å forstå spontantalen hans. Han er flink til å uttrykke seg og bruker tegn, gester, ord og setninger for å gjøre seg forstått. Per er opptatt av de andre barna, og det er gjensidig. Han har hatt positiv motorisk utvikling siden han begynte på skolen, og trener på å være aktiv i av- og påkledningssituasjonene. Per er blid, positiv og sosial. Han liker å leke med andre barn, men kan også leke alene. Han kan imitere og liker sosialt fellesskap, glade sanger og regler, samt høytlesning. Han følger godt med i samlingsstund og andre fag som han liker godt slik som musikk og data. Han er flink i matsituasjon, og klarer det meste selv. Per liker å gå tur, og han har en særdeles god fysisk form og utholdenhet. Han tar positiv kontakt med andre, både voksne og barn. Han liker struktur og orden. Av og til trenger han å bli minnet på at han begynner å bli stor, og at han går på skolen i 3.trinn. Det forventes da at han forstår at det er forskjell på fritid og skoletid og at det er læreren som bestemmer hvilke aktiviteter som skal gjennomføres i skoletiden.

5.2 Elevens opplæringstilbud

Per mottar spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 fordi han ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen tar utgangspunkt i elevens individuelle opplæringsplan, og det er spesialpedagogen som har hovedansvaret for utarbeidelsen av denne. Spesialundervisningen til Per deles mellom spesialpedagog og en assistent, og disse følger eleven opp i alle hans skoletimer. Per mottar spesialundervisningen inne i klassen, i enetimer og i mindre grupper utenfor klassen. Han følger sin klasse samtidig som han en dag i uken er på en gårdsskole sammen med andre elever med spesielle behov. På gårdsskolen er elevene blant annet med på å stelle dyrene. I tillegg følger Per en egen gymgruppe, fordi han har behov for å trene motorikken. I friminuttene blir han fulgt opp av andre elever på hans trinn som ønsker å være sammen med han og leke med han. Det føres en lekелiste over hvilke barn som kan og vil leke med eleven hver dag.

5.3 Hvordan elevens opplæring er tilpasset

Her presenteres beskrivelser fra informantene som gir et innblikk i hvordan opplæringen må tilpasses Per og hvordan de gjør dette i spesialundervisningen, og hvordan de opplever at det fungerer for eleven samtidig som det drøftes. Etter hvert kapittel kommer en oppsummering tilslutt.

5.3.1 Opplæring som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger

En skole for alle er et utdanningspolitisk mål, hvor tilpasset opplæring er sentralt. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning og spesialundervisningen ”*Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og gjelder for grunnskolen så vel som i videregående*” (Ekeberg & Holmberg 2007:19). Dette innebærer at skolen skal gi eleven individuell tilpasset opplæring, men samtidig skal skolen sørge for at eleven blir inkludert i et fellesskap. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3: ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.*”

Informant 1 sier: *"Vi starter der hvor eleven er, vi legger alt vårt arbeid rettet mot at vi starter der hvor eleven er"*

Videre sier han:

"Det blir jo litt prøving og feiling selvfølgelig, men ser vi at nivået er for høyt og mestringsnivået ikke er der, så legger vi om så fort som mulig til et nivå som barnet starter og mestrer. Det er det som er i hovedsak ledende for all undervisning vi driver med. Å finne mestringsnivået og holde seg der. Innenfor Vygotskijs læringsnivå, der hvor eleven mestrer selv og der hvor eleven mestrer med en kompetent voksen."

Alle informantene synes det var nødvendig og viktig for Per å ha tett voksenoppfølging.

Informant 1 går dypere inn på dette temaet og refererer til Vygotskij læringsnivå og den kompetente voksne, og presiserer at de starter der hvor eleven er.

Læringen skjer i en prosess der jevnaldrende prøver å forstå hverandre (Woolfolk, 2004) Uansett hvilken form det er, mente Vygotskij at læringen skulle assisteres. Det vil si at Vygotskij mener at lærenes rolle er mer en bare å tilrettelegge for eleven til å gjøre oppdagelsene på egen hånd. Så de bør derfor veiledes og assisteres i sin læring. Derfor mente han at både foreldrene og lærere rundt barnet og andre voksne stod sentralt for barnets læring og utvikling (ibid) Assistert læring eller veiledet aktivitet i klasserommet, krever pedagogisk stilasbygging. Det vil si informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til elevene må skje til rett tid og i rett omfang. Deretter kan man gradvis la de gjøre mer på egen hånd. (ibid)

Informant 1 forteller om hvor viktig den informasjonen er ut fra kartlegging av elevens ståsted og tilleggsinformasjon som foreldrene har gitt og tidligere IOP planer som har blitt laget. Dette blir lest igjennom og evaluert og bygget videre på. Slik kan de starte der hvor eleven er.

Det vil som regel være et spørsmål om elevens funksjonsnivå er tilstrekkelig kartlagt. Med god kartlegging gjennomført, vil skolen ha informasjon om barnet så det kan tilbys et godt opplæringstilbud. Samarbeid mellom lærere, mellom lærere og assistenter og ikke minst samarbeid mellom hjem og skole må være omfattende.

Men hvem har rett til spesialundervisning, og dermed krav på individuell opplæringsplan? I opplæringslovens § 5-1, står det følgende: *"Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning"*. I følge denne lovformuleringen er det en individuell rett å få spesialundervisning og ikke noe som følger bestemte diagnoser eller bestemte elevgrupper (Nordahl & Overland 1999:37). Det

er elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet som avgjør om eleven har rett til spesialundervisning og dermed en individuell opplæringsplan.

5.3.2 Tilpasset opplæring med tett oppfølging av en voksen person

Informant 2 mener at så lenge Per får voksenhjelp så mestrer han å komme i gang med alle fagene i klassen. Han trenger bare god oppfølging av en voksen person slik at han vet helt konkret hva han kan og ikke kan gjøre. Hun sier:

”Hvis eleven blir satt i gang med oppgaven så mestrer han. Han mestrer i de fagene som han har i klassen, men han trenger voksen hjelp. Den beste formen for denne eleven er helt klart en til en undervisning, det fungerer best for han. Siden han lett kan falle ut og hvis han gjør det, kan det ta opp til 15 minutter før du får kontakt med han igjen”

Hun sier også: *” Det krever at den voksne personen som er sammen med han er konsentrert og passer på å motivere han der det trengs, men samtidig respektere hans grenser og behov for pauser”*

I LK06 generelle del står det:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme”(LK, 2006:10).

På denne skolen er undervisningen til eleven tilpasset gjennom det faglige innholdet, men samtidig gjennom alderstrinn og utviklingsnivå også. Det er tilrettelagt aldersblandet gymgruppe som barna med spesielle behov på skolen deltar sammen i.

5.3.3 Motivasjon for læring

Informant 3 forteller at hun alltid underviser stor klasse og at hun ikke alltid får med seg hva Per gjør når han ikke er inne i hennes klasse. Hun forteller når han er i hennes klasse:

”Han deltar sammen med klassen på morgensamling for det meste og i noen av de praktiske fagene. Jeg ser han ikke så ofte fordi han har alltid med seg noen inn i klassen. Og ofte kan han sette seg litt for seg selv mens jeg underviser resten av klassen, men jeg får inntrykk av at han som regel er med i stor klasse når vi har ulike

fag som motiverer han. Med hjelp av spesialpedagog og assistent i samarbeid så opplever jeg at eleven mestrer godt”

Informant 2 og 3 var også opptatt av det som motiverte eleven og at det hadde sin betydning for læring.

Elevenes motivasjon for læring er viktig for deres innsats, holdninger og læringsutbytte, og beskrives av Allan Wigfield på følgende måte (1997:14) på følgende måte:

”Motivasjon omfatter slik de krefter som påvirker vår atferd, og da både retningen, utholdenheten og intensiteten på atferden. I en beskrivelse av det psykososiale læringsmiljøet vil det derfor være relevant å se på hvordan elevenes motivasjon, selvoppfatning og målorientering spiller inn.

5.3.4 Oppsummering

Informant 1 forteller at de fokuserer på tidligere IOP planer til Per og at de går igjennom disse og samarbeider med hjemmet når det gjelder kartlegging av elevens ståsted. De legger ned nivået om de ser at det er for høyt og at eleven ikke mestrer. Fokuset er å finne mestringsnivået til eleven og holde det der. Informant 1 forteller om Vygotskij læringsnivå, der hvor eleven mestrer selv og der hvor eleven mestrer med en kompetent voksen.

Informant 2 forteller at Per må få voksen hjelp fra begynnelsen av timen, slik at han kommer i gang med de ulike fagene. Informanten mener at det er en til en undervisning som passer aller best for denne Per, siden han kan falle ut i lengre perioder og da må det være en konsentrert og motiverende voksenperson med han.

Informant 3 forteller at hun ikke ser eleven så ofte som de to andre informantene, men når Per er i hennes klasse, synes hun at han kan mestre noen av de praktiske fagene og sammen med assistenten eller spesialpedagogen opplever informant 3 at Per mestrer godt.

5.4 Hvordan elevens IOP følges

Her gir informantene vurderinger av deres kunnskap om elevens IOP og hvordan de arbeider for å nå de ulike målene som står beskrevet i elevens IOP og hvorfor. Dette drøftes opp mot relevant teori og forskning

5.4.1 IOP som utgangspunkt for elevens undervisning

Informant 1 er opptatt av å følge de tidligere IOP planene til eleven og fortsette positiv utvikling ved å gå igjennom gamle planer for blant annet å få nye ideer til veien videre.

Informant 1 forteller at IOP er det dokumentet han og assistenten har gått igjennom sammen for å kunne forholde seg til de ulike målene som står der, og for å hjelpe Per videre til å nå nye mål. Han sier:

”I elevens IOP står det også beskrevet om hvilke fag eleven kan følge resten av klassen og hvilke han trenger å få tilrettelagt litt bedre, for å kunne gjennomføre undervisningen. Eleven følger trinnets mål i de fleste fagene. De fagene han trenger egne planer i, er norsk, matematikk og engelsk. Det er blant annet derfor vi i norsk og matematikk holder på med begrepsundervisningsmodellen til Magne Nyborg”.

BU-modellen betyr Begreps - Undervisnings- modellen. Denne modellen kalles for BU-modellen eller BUM og er den sentrale undervisningsmodellen. BU- modellen representerer pedagogiske og psykologiske prinsipper og tenkemåter for hvordan en kan bidra til at barn og unge tilegner seg de nevnte grunnleggende begreper og begrepssystemer. Dette vil igjen føre til et språklig, bevisstgjort og overførbart nivå slik at disse komponentene kan lagres i langtidsminne Nyborg, (1994c). Han sier videre:

”Eleven fortsetter også i sin gymgruppe for å bedre grov og finmotorikk. Denne gruppen er aldersblandet. Målet med dette er å bedre grovmotorikken og balansen til eleven. Finmotorisk trening fokuseres på ved å bedre blyantgrep og evnen til å skrive og tegne.”

Den individuelle opplæringsplanen skal ta utgangspunkt i elevens læreforutsetninger, behov og lærevansker og skal omfatte både mål, innhold, organisering og arbeidsmåter i opplæringen. ”Opplæring blir definert som noe mer enn kun lærestoff og nivåkrav i skolens fag og emner, og retter seg også mot sosial og personlig læring og utvikling” (Nordahl & Overland1999:36). Både faglige og sosiale elementer skal ivaretas i den individuelle opplæringsplanen.

5.4.2 Fokus på kommunikasjonstrening i elevens IOP

Informant 2 starter med å si at det er viktige opplysninger som har blitt glemt å fokusere på i elevens IOP. Blant annet muligheter for kommunikasjon. Hun sier:

”Eleven har blitt flinkere til å snakke tydeligere setninger, men trenger fortsatt å supplere med tegn til tale om nødvendig. Dessverre har vi lærere rundt eleven ikke vært flinke nok til å lære alle de som er rundt eleven de tegnene som han kan vise i tillegg til språket for å bli forstått, og dette er veldig viktig å jobbe videre med. De fleste sier de ikke kan tegn til tale, men de fleste tegnene er tegn som eleven selv har laget”

Kommunikasjon spiller en viktig rolle, og språket er et viktig virkemiddel for eleven for å kunne uttrykke hva han liker eller ikke liker. Lærerne Per bør tilrettelegge for at han skal ha flere kanaler å uttrykke seg igjennom.

For mange utviklingshemmede elever kan bruken av tegn til tale være en støtte i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Her får eleven et hjelpemiddel som bygger opp under språket. Hvis for eksempel eleven har et budskap til læreren, har eleven to formidlingskanaler å benytte seg av. Eleven kan forsøke å uttrykke seg muntlig samtidig som han eller hun kan vise tegnet for det som skal formidles. Dette kan sikre at eleven i større grad får ytret sine ønsker og behov i undervisningen. Mange elever som har en utviklingshemning vil ha en begrenset begrepsforståelse og det er derfor viktig at læreren bruker ord som finnes i elevens begrepsapparat slik at de kommuniserer ut fra et felles språk. Hvis ikke læreren gjør dette vil eleven ha vanskeligheter med å oppfatte det som blir sagt og spurt om (Flindt, 2007). Disse forståelsesvanskene kan gjøre at eleven ikke får mulighet til å være med på å bli forstått i sin egen hverdag. Det kan dermed bli en opplæring og hjelp som gis over hodet på eleven, og dette frarøver eleven muligheten til å forstå sin egen situasjon (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Når eleven har en utviklingshemning, vil de språklige og kommunikative ferdighetene være påvirket i større eller mindre grad (Tetzchner, 2003). Det er viktig å kunne gi eleven tid til å uttrykke seg og la eleven være en del av det å legge kommunikasjonen til rette, for at han skal få være aktivt med på å påvirke den daglige opplæringen. Siden mange utviklingshemmede har lengre prosesseringstid enn vanlige elever, vil de ha behov for mer tid før de kan ytre seg. Det er derfor viktig at læreren venter og gir eleven den tiden som trengs for å respondere på det som har blitt sagt eller gjort. Lange pauser kan her få læreren til å tro at kommunikasjonen

har brutt sammen. Hvis læreren gjenoppretter den utviklingshemmedes oppmerksomhet i prosesseringsfasen kan eleven bli forstyrret og komme i en vanskelig situasjon. Eleven må her holde rede på flere spørsmål eller kommentarer samtidig. Derfor kan et svar på et spørsmål fra eleven oppfattes som et svar på et helt annet spørsmål fra lærerens side. Svaret kan her tillegges feil betydning eller ikke gi mening, og kommunikasjonen bryter sammen (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004).

Informant 2 forteller videre at eleven trenger en assistent eller en pedagog som er med han hele dagen siden han fortsatt har behov for konkrete og visuelle hjelpemidler. Hun sier:

”I engelsk har han stort sett fulgt trinnets planer, men han har jobbet mye med pedagogiske spill på internett i dette faget. Eleven fungerer best når han har en voksen som kan forklare og være en støtte i aktiviteten som gjøres. Han kan jobbe noe selvstendig, men trenger voksenoppfølging i timene i tillegg til spesialpedagogisk undervisning gitt av spesialpedagogen”

5.4.3 Egne planer og aktiviteter i fag – og kontakt skole/SFO/hjem

Informant 3 sier at hun tidligere var mer involvert i elevens spesialundervisningsopplegg, men at nå har spesialpedagogen tatt over hovedansvaret. Hun regner med at de langsiktige målene er de samme nå som før. Hun forteller:

”Eleven må ha egne planer i norsk, matematikk og engelsk, men jeg vet at han er mer motivert i engelsk og at engelsk brukes til å motivere han i mange av de andre fagene. Kontaktbok mellom skole/SFO og hjem brukes fortsatt for å opprettholde god kontakt mellom skole/SFO og hjemmet, dette er noen av punktene som står i elevens IOP Og det skrives hver dag i denne kontaktboken. Vi har i løpet av året hatt perioder med lekegrupper for alle. Dette for å sikre at alle har noen å leke med ute i friminuttene. Han har også hatt en dag i uken med gårdsskole helt siden jeg var mer involvert. Og det virker som dette er en dag han ser frem til. Han virker også tryggere nå enn han var i begynnelsen, både rundt situasjonen på gårdsskolen og dyrene på gården”

Skogen & Holmberg (2002) forteller at både en karriereplan som brukes i arbeidslivet og en individuell utviklingsplan kan sammenlignes med hverandre. En slik plan tar utgangspunkt i lærings- og utviklingsforutsetningene til den enkelte eleven. På den ene siden kan den være et administrativt saksdokument som dokumenterer og viser hva elev/hjem og skole har blitt enige om ulike mål for en viss periode, og på den andre siden kan den være et pedagogisk

plandokument som kan brukes av læreren, eleven og eventuelt de foresatte i arbeidet med videre opplæringen med eleven.

5.4.4 Oppsummering

Informant 1 forteller at han og assistenten hans går igjennom elevens IOP sammen for å kunne forholde seg til de målene som står der og for å kunne hjelpe eleven til videre utvikling og få større forståelse av hvilket nivå eleven ligger på nå. Informant 1 forteller om de fagene eleven trenger egne planer i, og hvor han ikke kan følge resten av klassen. Han forteller om begrepsundervisningsmodellen til Magne Nyborg som de bruker i både engelsk og norskundervisning. Eleven går også i en gymgruppe hver uke for å bedre sine grov og finmotorikk, denne gruppen er alders blandet.

Informant 2 forteller at hun synes det er veldig viktig å fremme kommunikasjons mulighetene til eleven. Hun mener de som er rundt eleven må lære seg de ulike tegnene som brukes i tegn til tale, siden eleven bruker tegn til tale i tillegg til språket sitt for å kunne bli forstått. Hun sier at eleven må ha en voksen person som er med han hele dagen.

Informant 3 forteller at spesialpedagogen som er informant 1 har tatt over hovedansvaret for denne eleven. Informant 3 har allikevel fortsatt litt innsikt i hva slags fag eleven trenger egne planer i. Hun forteller om hvordan skole og hjem kan holde kontakten med hverandre hver dag uten å se hverandre igjennom kontaktboken som går fram og tilbake mellom dem. Informant 3 forteller også om de organiserte lekegruppene og gårdskolen eleven deltar på.

5.5 Elevens spesialundervisningsopplegg

Det gis her et innblikk i hva slags opplevelse informantene har på Pers forutsetninger og hvordan de bruker disse for å kunne tilrettelegge spesialundervisning for Per. De ulike spørsmålene jeg stilte tok utgangspunkt i Per sitt opplæringstilbud, og spørsmålene bidro dermed til å belyse hvilken opplevelse informantene hadde på utførelsen av spesialundervisning for Per. En del av spørsmålene jeg stilte ga muligheter for dem til å

komme med egne beskrivelser omkring elevens forutsetninger for å ha spesialundervisning, både i eneundervisning, liten gruppe og i stor klasse. Beskrivelsene er i framstillingen sammenfattet under hver enkelt informant, der det gis eksempler fra undervisningen. Slik blir det lettere å se hva den enkelte tenker og praktiserer i forhold til dette temaet. Resultatene drøftes opp mot teori og forskning.

5.5.1 Spesialundervisning basert på begrepsopplæring

Informant 1 har stor tro på begrepsopplæring i spesialundervisningstilbudet, slik at eleven kan få en dypere forståelse av hva som blir sagt i undervisningen. Han sier:

”Når resten av klassen driver med femgangen, driver vi med å finne ut av ulike begreper i matematikk som han skal holde styr på. Denne eleven har hatt systematisk begrepsopplæring, og kan reprodusere og forholde seg til disse begrepene. Dette mestrer han, men det er mange som ikke hadde mestret det av normalt fungerende barn med fire forskjellige begreper som det skal holdes styr på. Derfor har jeg stor tro på systematiske begrepsopplæring skal hjelpe han videre på veien. Dette gjelder både i norsk og matematikk der hvor eleven har jobbet en del med begrepsundervisningsmodellen til Magnus Nyborg samt en egen matematikkbok ”Mattis og Mattea” (Sønnesyn) som bygger på denne modellen. Her deltar han i aldersblandet forsøksgruppe (”Blanke Ark”), med 11 elever fra 2. og 3. trinn. Her arbeider vi etter Nyborgs begrepsundervisning” (BU modellen)

Informant 1 vurderer BU- modellen til å være nyttig både i forhold til undervisning av grunnleggende begreper og begrepssystemer så vel som i forhold til undervisning av begreper og begrepssystemer om hele fenomener, dvs. personer, dyr, planter og ting samtidig deres deler og hele hendelser og ledd i hendelser. (Nyborg, 1994c).

I tilknytning til den begrepsundervisning og korresponderende begrepslæring som modellen sikter mot, inngår det også en undervisning av språkferdigheter, dvs. en undervisning med henblikk på læring av talepersepsjons- ferdighet så vel som taleferdighet. Det bør understrekes at BU- modellen er laget for å tilrettelegge innlæring av begrepssystemer enn bare enkeltbegreper (ibid).

Videre forteller informant 1 at de har forsøkt ulike metoder for leseinnlæring i engelsk:

”Repetert lesing som resten av trinnet og nå den siste tiden lesekort med bilde på baksiden. Han har også fått en bok med enkle repeterende tekst, hentet fra Karlstadmodellen”

Informant 1 gir sterkt uttrykk for at det er begrepsopplæring som skal hjelpe denne eleven videre i utviklingen. Elever med utviklingshemning som har utviklet et talespråk har ofte bedre uttale og ordforråd enn språkforståelse. Det betyr at eleven klarer å være med på en samtale, men at vedkommende ikke forstår viktige elementer av samtalen. Dette er fordi betydningen av ordene ikke er innlært. Mange vegrer seg for å spørre, i frykt for å vise manglende mestring (Melgård, 2001). Det er imponerende at eleven kan holde styr på fire ulike begreper, men igjen så kan det hende at det har blitt repetert så mange ganger at han vet den rekkefølgen som det har blitt repetert i men fortsatt ikke forstår hva slags betydning de ulike begrepene har allikevel. Det kommer ikke frem om disse begrepene er utprøvd i ulike settinger bortsett fra matematikk og norsk.

Begreper som de fleste er inneforstått med behøver ikke å være forstått i samme grad for denne eleven. Eleven er avhengig av noen holdepunkter i situasjonen for å kompensere for sin manglende forståelse (Tetzchner, 2003).

5.5.2 Spesialundervisningen i tråd med elevens forutsetninger

Informant 2 sier: *"Klassebegrepet passer ikke helt for oss, vi har begynt å arbeide med disse mindre gruppene. Og da oppleves det at de får et veldig bra utbytte av den undervisningen som gis i disse små gruppene med stor voksentetthet"*

Videre forteller Informant 2 at de forsøker å tilrettelegge spesialundervisningen i tråd med elevens forutsetninger og det som motiverer eleven. Hun forteller:

"Vi forsøker å finne det undervisningsopplegget som fungerer best for ham, slik at det kan løse for han faglig sett. Så foreløpig så prøver vi oss ut, og forsøker å holde oss til de arbeidsmåtene som fungerer godt. Og det er i mindre grupper sammen med noen andre elever fra klassen. Han er veldig glad i engelsk og han liker når vi sier engelske ord etter det norske ordet. Han trenger alltid en voksen som kan sitte ved siden av ham, slik at han kommer i gang med oppgaven."

Det er derfor viktig å vurdere i hvilke sammenhenger elever med utviklingshemning har behov for arbeid i liten gruppe eller å få eneundervisning fremfor å være i stor gruppe. Mestring bør være det overordnede målet. Det bør tilrettelegges for at eleven får oppleve

mestring i skolehverdagen, slik at han eller hun utvikler og opprettholder en positiv selvoppfattelse (Ekeberg & Holmberg, 2000). Informant 2 sier videre:

”Det er veldig viktig med visuelle hjelpemidler og bruken av konkrete for denne eleven, derfor har han en data som han bruker spesielt i både norsk og engelsk. Eleven har et pedagogisk spill som heter ”Josefine.” Der kan han lære alt fra å sette inn ulike ord på riktige steder og lære forskjellen på både små og store bokstaver”

De auditive problemene innebærer flere utfordringer for de med Downs syndrom, og taler særlig sterkt for bruk av visuell støtte i kommunikasjonen, som for eksempel tegn til tale.

Utviklingshemmede elever har behov for at undervisningen er konkret. Dermed må en del valg gjøres for denne eleven slik at opplæringen blir bedre tilrettelagt for hans utviklingsnivå. Samtidig har eleven behov for klare rammer for å kunne nyttiggjøre seg opplæringen. Disse rammene skaper trygghet. En del av dette henger sammen med at utviklingshemmede elever har behov for flere repetisjoner, mer tid og mindre krav til abstrakt tenkning, det vil si forenklete oppgaver (Andersen, 2008). Informant 2 sier også:

”Vi har også begynt med svømmegrupper nå i det siste for å lære alle elevene og svømme. Vi har delt hele klassen opp i tre grupper slik at de ikke er altfor mange på hver gruppe. De siste gangene har det vært fint å se at de medelevene som er på elevens gruppe virkelig tar vare på eleven og hjelper han hvis han trenger det. Om det gjelder å holde han konsentrert eller om han for eksempel mister noe i vannet så dykker de gjerne ned for og gi tilbake leken til han”

Informant 2 har fokus på elevens forutsetninger og hva som motiverer eleven til å lære. Hun gir uttrykk for at de forsøker å være fleksible og at de endrer undervisningsopplegg ut i fra hva som fungerer og motiverer eleven til videre utvikling.

Informant 2 forteller videre at det er i disse mindre gruppene som eleven tilbringer den meste av undervisningstiden sin i, og at det er i de mindre gruppene eleven får størst utbytte av undervisningen også når det gjelder det sosiale. Dette gjør det enklere for eleven å ha tett voksenoppfølging slik at undervisningen kommer i gang.

Videre forteller hun: *”Vi har et veldig godt samarbeid med hjemmet som skriver til oss i kontaktboken om ulike ting som de har forsøkt som fungerer hjemme, for eksempel hvordan han motiveres til å sitte lenger å lese og forsøke å skrive.”*

Foreldrenes rolle i henhold til tilpasset opplæring er viktig.

I NOU 2003:16 ”I første rekke, så vi at Kvalitetsutvalget foreslo at basisgruppens plan kunne ligge til grunn for samarbeidet mellom skole og hjem. Forskning viser at skole - hjem - samarbeidet har et betydelig forbedringspotensial og at foreldrenes deltakelse i barnas opplæring kan ha en motiverende effekt på elevenes resultater i skolen”

St. meld 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*, NOU 2003:16 *I første rekke*.

Det er også viktig at skolen deltar i ansvarsgruppe- møter der hvor andre instanser rundt eleven også er involverte, de sitter også inne med viktig informasjon om eleven som kan benyttes av skolen for inspirasjon til videre læring.

Informant 2 snakker også om kontaktboken som sendes frem og tilbake hver dag. Hun mener at samarbeidet med hjemmet kan hjelpe skolen og videre utvikle et godt spesialpedagogisk tilbud til eleven.

5.5.3 Spesialundervisning i klassen og som ekstra tilbud

Informant 3 forteller at eleven kan ha spesialundervisning sammen med klassen hver uke, og han er fortsatt med på et ekstra tilbud med gårdsskolen som gir han ekstra motivasjon når han kommer tilbake til skolen. Der blir han kjent med ulike dyr og får kunnskap om dem. Hun sier:

”Gårdsskolen er et fint sted for eleven å øve seg på å være sammen med de andre elevene. I begynnelsen drev han med mye parallell lek ved siden av den enkelte medeleven, som han hadde lyst til å leke med. Men jeg hører nå fra den spesialpedagogen som har tatt over styringen at han begynner mer og mer og knekke leke koden og det er hyggelig å høre”

Informant 3 forteller om de ulike aktivitetene som eleven også er med på utenfor klasserommet. Hun forteller om hva hun observerte før om elevens forsøk på lek og samspill med de andre barna. Eleven drev med parallell lek ved siden av en medelev han ville ha interaksjon med.

Elevens rolle og selvbilde bestemmes ikke bare ut fra hva eleven mestrer, men også ut i fra hvordan eleven verdsettes av de andre elevene. Hva eleven kan og liker er viktig, og at det stilles krav til sosial atferd (Kristiansen, 2002).

Informant 3 forteller videre: *”Eleven er også med på en gymgruppe som han deltar i en gang i uken og som er aldersblandet. Der trener de på motorikken, balanse og på at elevene skal få positive opplevelser i forhold til kroppen sin.”*

Elever med utviklingshemning faller lett utenfor i lek, fordi de ofte har vanskeligheter med å akseptere lekens regler eller de oppfører seg på en måte som irriterer de andre barna (Gjøsund & Huseby, 2000). Eleven blir sjeldnere invitert til lek, og også noen ganger aktivt holdt utenfor. Elever med utviklingshemning har som nevnt en begrenset evne til å fungere sammen med andre og bør derfor få ekstra trening i å kommunisere med andre barn. Informant 3 sier også:

”Han deltar sammen med klassen på morgensamling og i praktiske fag. Det er som regel alltid med en assistent, eller spesialpedagogen som har ansvaret for elevens spesialundervisningsopplegg. Så som regel føler jeg meg trygg på at den personen som er med eleven inn tar vare på han mens de er inni klasserommet. Noen ganger kan han komme inn alene selvfølgelig, men da har han som regel med seg dataen sin som han kun trenger hjelp til å skru på og hentes øreklokker til slik at han ikke forstyrrer de andre elevene med høy lyd fra dataen.. Noen ganger kan de andre elevene bli litt ukonsentrert og fatte veldig interesse i hva eleven driver med, fordi han spiller ulike pedagogiske spill på dataen som de andre elevene syntest ser gøy ut og lar seg engasjere i. Eleven bryr seg sjelden om de andre elevene når han holder på med data, da er han stort sett i sin egen ”lille verden”, men det hender han begynner og miste fokuset og da må jeg selvfølgelig gå inn og ordne opp i det, slik at vi fortsatt kan beholde roen i klassen”

Sosial kompetanse bidrar til at barn og unge utvikler sosial tilhørighet til andre mennesker. En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet er i stand til å opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre mennesker i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Informant 3 hadde nå fått informasjon om at eleven begynte å knekke lekekoden og har utviklet seg på dette området. Mennesker med utviklingshemning trenger systematiske tiltak på områder som andre normal fungerende barn ikke får tilsvarende opplæring på.

Videre fortalte informant 3 at eleven som regel har med seg assistent eller spesialpedagog inn i klasserommet når eleven er med i stor klasse og at hun sjelden involverer seg i det opplegget assistenten eller spesialpedagogen har da.

Denne studien viser at eleven er høyt fungerende og en moderat utviklingshemmet elev. Elever med *moderat utviklingshemning* vil trenge mer tilrettelegging enn et normalt fungerende barn. Den individuelle opplæringsplanen må ta høyde for at personen er annerledes, samtidig som den legger til rette for samhandling med skolens andre elever. Det bør i samarbeid med hjemmet vurderes hvor mye av undervisningen som skal skje i stor gruppe og hvor mye som skal skje i liten gruppe eller som eneundervisning. (Ekeberg & Holmberg, 2007). Det er derfor viktig å være oppmerksom på mangfoldet i gruppen utviklingshemning. Den overnevnte klassifikasjonen og definisjonene på utviklingshemning tar for seg likhetstrekk mellom mennesker med utviklingshemning. Til tross for samme diagnose, er alle elever forskjellige og unike, med individuelle og særegne opplæringsbehov (Ekeberg & Holmberg, 2007). Det som blant annet karakteriserer en elev med en utviklingshemning, er at eleven har en nedsatt kognitiv fungering. Dette innebærer at funksjoner som tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk er redusert i større eller mindre grad (Eknes, 2000).

5.5.4 Oppsummering

Informant 1 refererer til systematisk begrepsundervisning av grunnleggende begrepssystemer og begreper som angår farge, form, stilling, plass, retning, størrelse, antall, mønster og tid, i stor grad via en modell for slik undervisning, BU - modellen, utformet av Magne Nyborg. Informant 1 har stor tro på at begrepsopplæring er veien videre for Per. Han forteller også om at de fokuserer på repetert lesing i engelsk og har plukket ut repetert lesemateriale fra Karlstadmodellen.

Informant 2 forteller at det er mindre grupper som fungerer best for Per og god tilgang på den voksne som kan steppe inn å hjelpe når han trenger det.

Per trenger visuelle hjelpemidler og konkrete som hjelper han med å lære bedre

Klassen har også startet en svømmegruppe med hele klassen for å få alle elevene til å lære å svømme. Hele klassen er delt inn i mindre grupper, og bytter på å dra til svømmehallen hver sin gang. Informant 3 forteller videre at skolen samarbeider med hjemmet for å kunne finne bedre metoder for å kunne videreutvikle det spesialpedagogiske tilbudet til Per

Informant 3 forteller om de ulike spesialpedagogiske tilbudene Per har, som for eksempel gårdskolen og gymgruppe som han har en gang i uken. Hun forteller også hvordan hun opplever det spesialpedagogiske tilbudet med Per inni klasserommet og hvordan det som regel foregår ved hjelp av assistenten eller spesialpedagogen. En av de sist nevnte har ansvar for Per når de er i klasserommet.

5.6 Hvordan opplegget bidrar til at eleven motiveres for aktiv deltakelse i opplæringen

Nedenfor forklarer informantene hva de mener motiverer Per. De beskriver ulike situasjoner der de ser han blir motivert og de forteller hva dette betyr for Per. Dette drøftes opp mot relevant teori og forskning.

5.6.1 Motivering gjennom elevmestring

Informant 1 forteller om hvor viktig det er som voksen person å ta det alvorlig å bli kjent med eleven, slik at du som lærer/assistent vet hva han liker og ikke liker. Da blir det lettere å motivere han i undervisningen. Han sier:

”Eleven er ganske godt motivert. Når eleven mestrer så motiveres han. Så vi prøver å finne områder der hvor eleven kan oppleve mestring og lar han være i en sosial gruppe der hvor han trives og mestrer innenfor en variasjonsbredde med de andre. Og da ser vi ikke så veldig store problemer med å motivere han til arbeid. Og han jobber jevnt og trutt. Vår tålmodighet kan være veldig lang, og av og til kan vi ha litt for lange økter, fordi vi ikke leser hvor sliten eleven blir av å jobbe i slike tette grupper der hvor en voksen henger over han hele tiden. Så når det blir litt flere på gruppen så får eleven litt mindre belastning på akkurat det området der. Og da er det lettere å se når eleven blir sliten og trenger en pause fra oss voksne”

Informant 1 mener eleven motiveres gjennom mestring og inkludering med de andre elevene. Videre bør det legges til rette for sosial samhandling mellom elevene, i både timer og friminutt. Det er derfor viktig å vurdere i hvilke sammenhenger eleven med

utviklingshemning har behov for arbeid i liten gruppe eller å få eneundervisning, fremfor å være i stor gruppe. Mestring bør være det overordnede målet. Det bør tilrettelegges for at eleven får oppleve mestring i skolehverdagen, slik at han eller hun utvikler og opprettholder en positiv selvoppfattelse (Ekeberg & Holmberg, 2000).

For å kunne oppnå sosial kompetanse må en ha en del individuelle forutsetninger, som språk, motorikk og motivasjon. Elever som har dårlige språklige og motoriske forutsetninger har vansker for å tilegne seg de kommunikasjonsferdighetene den sosiale kompetansen formidles gjennom. Dette viser seg hos funksjonshemmede og utviklingshemmede elever som kan ha språkvansker og dårlig utviklet motorikk (Ogden, 2001).

5.6.2. Motivering gjennom aktiviteter som eleven liker

Informant 2 opplever at Per motiveres når han gjør noe han liker som i praktiske fag som musikk:

”Da kan han plutselig stå foran hele klassen og imponere med sine kunnskaper og selvfølgelig gjøre seg til litt ekstra for å få en reaksjon og oppmerksomhet fra de andre ved at de begynner å le. Han lærer best når vi gjør noe han liker og vi bruker engelsk for å motivere han fordi det synes han er spennende og da kan vi holde på mye lenger”

Vi må gjenta for å lære, og noen har behov for svært mange gjentakelser. Dette må fagpersoner være oppmerksomme på, slik at en ikke forlater et stadium for tidlig. I opplæringen bør man legge til rette for at barnet/eleven lærer det riktige med en gang. Man gir da den enkelte den støtte han trenger for at dette kunne skje. Det er både tidkrevende og bortkastet tid å avlære feilinnlæring. Psykisk utviklingshemmede lærer sent, og det er svært viktig å ha et bevisst forhold til anvendelsen av deres tid (Opdal & Rognhaug, 2003). Hun fortsetter:

”Når vi har eneundervisning og vi holder på med blant annet skriving som han ikke helt har knekket koden på ennå da mister han lett konsentrasjonen sin. Så får han ulike fargeblyanter han kan forsøke å skrive med som motiverer han til å holde på litt ekstra. Og selvfølgelig hvis vi supplerer med litt engelsk så blir han straks litt mer ivrig. Ved at jeg kan si den blyanten er blå, blå er ”blue” på engelsk. Innimellom kan vi gjøre øvelser der hvor eleven får en ekstra belønning, som for eksempel hvis det er en øvelse som er litt vanskeligere for eleven så kan han få for eksempel få en sprett ball. Slik får han kanskje en ekstra positiv opplevelse i stedet for det kun blir terping”

Informant 2 mener Per motiveres gjennom ulike belønninger. Opplæringen bør helst være belønnende i seg selv. Den vanligste og den beste form for belønning er ros. For dem som viser lite initiativ kan det være aktuelt å benytte kunstig former for belønning, som leker, gjenstander som lager lyd, spiselige ting. Målet må gradvis gå bort fra eventuell kunstig belønning (ibid).

5.6.3 Elevens behov for forutsigbarhet og struktur

Informant 3 sier hun ikke er sikker på hva Per motiveres av, fordi hun ikke føler at hun kjenner han lenger:

”Før ble han motivert av å være sammen med de andre i klassen spesielt i de praktiske fagene, og nå har jeg hørt at han motiveres av musikk og engelsk spesielt til å komme i gang hvis han har falt litt ut av timen. Før så ble han motivert av en dagsplan som skapte forutsigbarhet og struktur”

Informant 3 snakker om hva som ga Per motivasjon før, da hun var med han. Det var forutsigbarhet i elevens hverdag.

Når eleven har en utviklingshemning, vil de språklige og kommunikative ferdighetene være påvirket i større eller mindre grad (Tetzchner, 2003). Det blir viktig å kunne gi eleven tid til å uttrykke seg og la eleven være en del av det å legge kommunikasjonen til rette for seg, slik at eleven kan få være aktiv med på å påvirke den daglige opplæringen. Hun fortsetter med å si:

”Da jeg hadde hovedansvaret for eleven så gikk vi alltid inn litt før de andre elevene i klasserommet og laget dagsplan, en oversikt over hva som skulle skje hele den dagen slik at eleven skulle føle seg så trygg som mulig og forhåpentligvis få en bedre fokus og interesse av hva vi holdt på med inni klasserommet. Han hadde ulike bilder av de ulike aktivitetene og fagene slik at det ble så konkret for han som mulig. Og disse fikk han sette selv opp på denne lille tavlen som vi hadde spesielt for disse bildene. Innimellom kunne han få velge mellom to aktiviteter som han kunne gjøre med assistenten på ene undervisningen. Slik var han også med på å bestemme litt over sin egen hverdag.”

5.6.4 Oppsummering

Informant 1 forteller om når man blir ordentlig kjent med hva Per liker og ikke liker, blir det lettere å motivere han. Han forteller at Per allerede er veldig motivert, og informant 1 merker at det er enda bedre for Per å motiveres i mindre grupper.

Informant 2 forteller at det er lettere å motivere Per ved å gi han små doser belønning av det han liker godt innimellom undervisningen for å holde han motivert. Som å si ordet først på norsk deretter på engelsk. Informant 2 sier at Per motiveres av de praktiske fagene

Informant 3 forteller om hva som pleide å motivere Per før når hun følte hun kjente han bedre og hadde hovedansvaret for eleven. Da ble Per motivert av en dagsplan som skapte forutsigbarhet og struktur. Hun har hørt av de andre informantene om hva Per liker nå for tiden som er blant annet engelsk.

5.7 Hvordan opplæringstilbudet bidrar til at eleven utvikler seg

Under beskriver de ulike informantenes hvordan de opplever at opplæringstilbudet bidrar til at Per utvikler seg og hvordan de utfører dette. De har ulike meninger om hvor mye Per har utviklet seg det siste året. Resultatene drøftes underveis

5.7.1 Opplevelse av framgang i elevens utvikling

Informant 1 opplever at det har skjedd en positiv utvikling hos Per siden informant1 begynte i sin stilling. Nå er informant 1 den som har kjent eleven kortest av de tre informantene, men han føler likevel han kan være objektiv i forhold til å se Per sin utvikling det siste året. Han sier:

”Hvis jeg skulle svare nei på at jeg ser fremgang i elevens utvikling så er det bare å pakke i sammen og si opp stillingen. Vi håper at det har noe for seg, slik vi driver opplæringen med eleven. Vi har sett en veldig stor fremgang. Spesielt på det sosiale, fra starten for ca en syv måneder siden, der hvor vi måtte passe på at han gikk på do og han måtte komme tidligere inn i klassen for å få trygghet. Nå har vi greid å tilpasse det slik at det er normalt fungerende. Han stiller nå i garderoben på samme

måte som de andre. Og do rutiner og sånn greier han helt selv nå. Trenger fortsatt og hjelpes til med av og påkledning litt av og til. Om vinteren er det jo så store trange klær så det er ikke så rart. Og motorikken er ikke like god pga handikappet, men jeg har sett stor fremgang der også. Dette med lesing er blitt bedre, noe mindre fremgang på det motoriske spesielt når det gjelder skriving og matematikk.”

Informant 1 forteller at han kan se en utvikling av Per siden han kom til denne skolen og mener at gjennom fokus på ADL trening har eleven utviklet seg. Spesialpedagogen mener at ADL trening bør være et av de overordnede målene for opplæringen. Dette kan ivaretas gjennom systematisk og reflektert anvendelser av dagligdagse funksjoner i elevens hverdagsliv enten det er hjemme eller på skolen.

Informant 2 forteller at hun ikke opplever at Per har utviklet seg så mye som hun hadde håpet at han skulle gjøre. Hun hadde gjerne sett at Per hadde vært mer aldersadekvat på alle områder og ikke bare på noen områder som han er nå. Hun sier:

”Akkurat nå føles det ut som han står litt stille i utviklingen. Det er ikke så mye forskjell på utviklingen hans fra i fjor til i år, det eneste er at han har begynt å skrive ned noen av tallene, og det er bra fordi han ikke har skrevet i det hele tatt før nå, selv om han kjenner bokstavene og kan lese. Så jeg håper at det snart løsner på det området. Ellers så har han et bedre blyantgrep, men finmotorikken må øves mer på. Det er vanskelig å forme bokstaver og tall.”

Informant 2 føler at Per foreløpig står litt stille i utviklingen sin.

Psykisk utviklingshemmede trenger vanligvis mye lengre tid på det som skal læres enn ikke-utviklingshemmede barn. Men en må ikke glemme at en har med et barn å gjøre, og at ikke alle tiltak verken skal eller bør være fokusert på trening. Jo mer de spesialpedagogiske tiltakene blir satt inn i de gode og hverdagslige rutinene, jo større er sjansen for at læringen kan overføres fra en situasjon til en annen (Opdal & Rognhaug, 2003)

Informant 3 forteller at siden hun ikke har noe særlig kontakt med Per så har hun liten mulighet til å følge med på utviklingsmuligheter Per har. Hun sier:

”Jeg regner med at eleven har utviklet seg, men jeg vet ikke i hvilken grad. Jeg føler at jeg ser han mye mindre enn de andre lærerne og har da vanskeligere for å sette meg inn i hvordan han har utviklet seg siden sist, men jeg opplever at han har blitt kanskje

litt mer konsentrert i timene og fått bedre impulskontroll enn han hadde før. Han kan motta enkle beskjeder som å gå på plassen sin, hente melk, vaske hender og lignende og jeg syns han også snakker tydeligere enn før det er lettere å forstå han.”

Informant 3 mener hun kan se at Per har utviklet seg ut fra at han klarer seg mer på egen hånd som vasking av hender osv.

Mennesker med psykisk utviklingshemming trenger systematiske tiltak på områder som andre ikke får tilsvarende opplæring på. Gunzburg vektlegger følgende fire områder innenfor en opplæring som vektlegger selvhjelp og sosial fungering.

1. Selvhjulpenhet, evnen til å mestre dagligdagse funksjoner, for eksempel vaske seg, kle på seg og lage mat.
2. Kommunikasjon, evnen til å anvende språket kommunikativt.
3. Sosialisering, evnen til å ta del i fellesskapet i hjem, nærmiljø og arbeid, for eksempel ta bussen, gå på kafé, gå på kino og handle
4. Beskjeftigelse, evnen til å kunne utføre arbeidsoppgaver, eventuelt innenfor en vernet bedrift (Opdal & Rognhaug, 2004).

5.7.2 Oppsummering

Informant 1 forteller om opplevelsen av at det har skjedd en del utvikling hos Per siden informant 1 begynte på skole for 7 måneder siden. Han forteller også om motorikken som ikke er like god pga handikaket, men det er fremgang der også. Også faglig ser informant 1 at det har skjedd en utvikling.

Informant 2 forteller at hun ikke opplever at Per har utviklet seg så mye, hun ville gjerne at han skulle ha blitt mer aldersadekvat og opplever ikke den store forskjellen det siste året. Hun forteller om hva Per har vanskeligheter med faglig sett, men også noen områder som hun har sett en liten forbedring på.

Informant 3 forteller at hun føler at det er vanskelig å si hvor mye Per har utviklet seg siden sist, siden hun ikke har så mye kontakt med han som før, men opplever at Per har utviklet seg på en del områder som hun har lagt merke til når han er inni klassen.

Informantene har ulikt syn på utviklingen til eleven, det er Informant 1 som ser den største utviklingen hos Per, men det kan hende fordi informant1 har kjent Per kortest. Informant 2 har hatt større forhåpninger til Pers videre utvikling, men føler seg mer skuffet på det området fordi hun mener det er liten eller ingen forandringer fra fjoråret på en del områder til nå. Og informant 3 føler at hun ikke kan uttale seg noe særlig fordi hun ikke tilbringer så mye tid med Per lenger, men regner med at han har utviklet seg noe. Hun har hørt fra både informant 1 og 2 på hvilke områder de mener det har skjedd en utvikling.

5.8 Hvordan eleven inkluderes

Her kommer det beskrivelser om hva den enkelte informant tenker og opplever i forhold til hvordan eleven inkluderes i både klassen og i mindre grupper. I tillegg beskriver de hvordan de gjennomfører inkludering i praksis. Resultatene drøftes underveis i forhold til teori og utdanningspolitiske målsetninger.

5.8.1 Inkludering i stor klasse og i liten klasse

De tre informantene gir uttrykk for at inkludering er annerledes for Per enn for de andre elevene i klassen. De har alle tre ulik oppfatning av hvor mye eleven er inkludert i klassen og hvor ”lett” det er å få til. Alle tre mener at det må settes inn tiltak for å få gjennomført inkludering for Per.

Informant 1 forteller at det er stor forskjell for Per å være i stor klasse enn å være i liten klasse, men på hver sin måte kan Per bli inkludert i begge klassene. Han sier:

”Klassen blir da to begreper for oss, det blir hel gruppen som er 27 elever, eller hvis du ser på den store gruppa som er to trinn som er sammen i en åpen skole, hvor klasserommene flyter i ett. Da er vi ofte i storgruppe som vi kaller det, og da er vi oppi en 55 elever og da er han inkludert sammen med disse elevene. Disse 55 elevene får da gleden av å oppleve et handikap, og det går veldig bra. Det er veldig spennende å se på hvor godt de tar vare på hverandre. Og alle er like gamle. Denne storgruppen kan være delt opp i to under grupper, der hvor denne eleven tilhører den ene gruppen av disse to undergruppene. Og da er de 27 elever. Og da deltar vi inne i klasserommet når det er felles ting som gjennomgås. Det er mange ting som er egnet for denne eleven og som han kan være med på”

Informant 1 forteller at Per kan fint være inkludert med hele klassen og til og med storklassen som har enda flere elever. Så på dette punktet er ikke informant 1 enig med de to andre informantene som fokuserer på at det er lettere for eleven å være inkludert i mindre grupper. Informant 1 mener også at både elev og medelever har godt av og ha en utviklingshemmet elev i klassen.

Blomkomiteen hadde som oppfatning av at utviklingshemmede skulle få utvikle sine egne muligheter. Den mente at utviklingshemmede skulle på lik linje med andre i samfunnet få mulighet til personlig og sosial vekst og utfoldelse. Skolen ble sådan sett på som en viktig arena i å skape et handikapvennlig samfunn, slik at integrering av utviklingshemmede i ordinær skole ville ha stor betydning. En integrering av de utviklingshemmede i den ordinære skole ville således minske barrierene denne gruppen barn og unge møtte, på menneskelige og samfunnsmessige plan (Haug, 1999a; KUD, 1970). Videre beskriver han enda en organiseringsform som inkluderer Per:

”Vi har noe som vi kaller lekegrupper med to gutter og to jenter, også bytter vi på. Dette er organisert leking fra vår side. Det er noen av elevene som er positive til det og noen negative til dette. Det kan fungere en stund, men jo lengre man kommer opp i trinnene blir det med vennskap vanskeligere å opprettholde bare med å organisere lekegrupper. Men akkurat nå fungerer det veldig godt i friminuttet.”

”Inkludering innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig sosialt og kulturelt” (www.udir.no). Inkludering handler ut fra dette om å forstå mangfoldet og ulikhetene blant elevene som en berikelse for fellesskapet og som noe som kan gi positive impulser til læringsmiljøet (Ekeberg & Holmberg, 2007).

Både informant1 og informant 2 forteller om deres organiserte lekegrupper som Per tar del i og hvordan de har funnet ut av den foreløpige beste mulig løsning når det gjelder hvem som vil leke med eleven fra dag til dag. Og det er best å spørre de forskjellige elevene den dagen det gjelder. Dermed fikk de som ville leke med eleven akkurat den dagen lov til det. Inkludering menes med andre ord ikke bare at alle elever skal oppholde seg i samme rom, men at de blir en del av læringsfellesskapet i rommet. Det handler om å skape en tilhørighet og en aksept for den enkelte (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Informant 1 forteller også om situasjoner hvor Per ikke er inkludert:

”For eksempel ved gjennomgang av fem gangen i klassen, da er ikke eleven inkludert i det. Men da er han inkludert i den gruppen som også har normal fungerende elever

som har problemer med matematikk faget, og som blir med i den mindre gruppen. Og de har ikke noen generelle lærevansker eller vedtak fra PPT eller noe sånt. Det er bare elever som trenger ekstra oppmerksomhet og hjelp på dette området. For eksempel at de har konsentrasjonsvansker.”

Informant 1 forteller også når Per ikke er faglig inkludert. Det er blant annet i matematikk og da er eleven ute i mindre grupper med andre elever som også har behov for ekstra hjelp og som får størst utbytte av matematikk faget i mindre grupper.

I *Kultur for læring*, Stortingsmelding 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003 – 2004), tas likeverdig og inkluderende opplæring opp. Stortingsmeldingen fastslår at:

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004, side 85).

Det slås fast at alle, uansett behov og forutsetninger, skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling.

5.8.2 I fag han liker godt er han inkludert i stor klasse

Informant 2 forteller at det er lettere å ha Per inkludert i stor klasse når han liker fagene godt, ellers så får han ikke så mye ut av dem. Per blir lett ukonsentrert og impulsiv. Hun sier:

”I de fagene eleven liker veldig godt er han inkludert i stor klasse som for eksempel musikk og gym. Da kan han være sammen med de andre. I alle de andre fagene, da er han ute i mindre grupper sammen med noen andre elever fra klassen.”

Denne karakteristikken av inkludering som begrep og fenomen underbygges av den danske psykologen Alenkær på følgende måte: *”At være inkludert betyr, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab”* (Alenkær, 2008: 21). Alenkær skiller videre mellom to sider ved inkludering som han kaller sosial og faglig inkludering. Sosial inkludering vil si at eleven opplever seg som en verdifull og naturlig del av det personrelasjonelle fellesskap, mens faglig inkludering vil si at eleven føler seg som en verdifull bidragsyter til de oppgaver som undervisningen stiller (Alenkær, 2008). Med

inkludering menes med andre ord ikke bare at alle elever skal oppholde seg i samme rom, men at de blir en del av læringsfellesskapet i rommet. Det handler om å skape en tilhørighet og en aksept for den enkelte (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Videre forteller hun:

”Han er veldig populær, det er mange som vil hjelpe han og leke med han i friminuttet. Der har vi organisert lekegrupper med han og de andre elevene i klassen i storefri. Det henger en liste med navn over elevene i klassen og de rullerer på å leke med han, men vi har erfart at det er lure å spørre samme dag om hvem som vil leke med han akkurat den dagen enn å følge listen, for det er ikke sikkert de som står på listen har lyst til og leke med han akkurat den dagen.”

Å få være en del av et læringsfellesskap og de demokratiske avgjørelser som blir tatt, kan være en mestring i seg selv og gi ytterligere følelse av tilhørighet hos den enkelte (Bachmann & Haug, 2006). Slik kan muligens eleven bygge selvtillit og i større grad dra nytte av den distribuerte kunnskapen i gruppa. Alenkær beskriver dette på følgende måte: *”Der hvor eleven opplever sig inkludert, der er eleven inkludert”* (Alenkær, 2008: 22). Videre forteller hun:

”I alle de andre fagene, da er han ute i mindre grupper sammen med noen andre elever fra klassen. Det hender flere ganger at eleven kan hjelpe de andre barna for eksempel i engelsk og med enkelte begreper i matematikk som eleven jobber grundigere med en mange av de andre i klassen. Og mange andre ganger er det selvfølgelig noen av de andre elevene som hjelper eleven å strekke seg faglig sett.”

Informant 2 forteller om Per og noen av hans medelever som sammen ikke er inkludert i stor klasse i ulike fagtimer. Disse hjelper hverandre når de er i de mindre gruppene, på en sånn måte at begge parter får faglig utbytte av det.

Ut i fra det som blir sagt om de mindre gruppene som eleven er med i sammen med medelever fra klassen, virker det som Per er inkludert. Spesielt gjelder dette i de fagene som han er interessert i. Her kan Per bidra til å hjelpe noen av de andre medelevene sine med faglige opplysninger. Det virker som det til tider kan være vanskeligere å gi Per følelsen av å være inkludert i stor klasse, siden han alltid har med seg assistenten eller spesialpedagogen med seg inn. Når han kommer inn alene er det nok lettere for Per å ta kontakt med andre medelever i løpet av timen.

5.8.3 Eleven er inkludert i praktiske fag

Informant 3 forteller at hun ikke kjenner Per så godt lenger. Hun har et inntrykk av at han er best inkludert i de praktiske fagene som han mest interessert i. Hun sier : ”*eleven er som oftest ikke inkludert i fagtimer.*” Videre forteller hun:

”Som regel har han med seg en assistent med i klassen som hjelper han å fullføre det opplegget resten av klassen har. Det gjelder å hjelpe han å holde fokus slik at han får med seg hva som skjer i timen og ikke begynner med egen lek og risikerer å falle helt ut av timen. Hvis han ikke finner en annen måte å være interessant på, som å underholde de andre barna med ablegøyer. Dette responderer mange av guttene på og begynner å oppmuntre han til videre tull og tøys.”

I opplæringsloven 9a vises viktigheten av å arbeide for et godt psykososialt miljø, og kontaktlæreren har et spesielt ansvar for gjennomføringen av et godt psykososialt miljø.

I et rundskriv(www.udir.no) står det:

”Opplæringsloven kapittel 9a gir eleven rett til et godt psykososialt miljø. Utgangspunktet er klart. Kapittel 9a gjelder i alle tilfeller i skoletiden når eleven er på skolens område.

Oppførsel i både timer og friminutt omfattes av kapittel 9a”. I avsnitt 4.1.1 kontaktlærerens særlig ansvar, står det:

”Kontaktlæreren(e) har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen/basisgruppen som han/hun har ansvaret for elever i og sørge for at elevens rett etter § 9a-1 er oppfylt. Hver klasse/basisgruppe skal ha en eller flere kontaktlærere som har et særlig ansvar for blant annet de sosialpedagogiske gjøremål, jf. opplæringsloven § 8-2 annet ledd” (www.udir.no).

Slik det er sitert over i de ulike avsnittene har kontaktlæreren ansvar for alle barna som går i klassen til hennes uansett utviklingshemmet eller ikke. Slik denne kontaktlæreren har gjort det, er det spesialpedagogen som har tatt over ansvaret for den utviklingshemmede eleven og sammen med assistenten har de blitt kontaktlæreren sin forlengede arm.

Informant 3 forteller at Per ikke er inkludert i fagtimene i stor klasse. Hun mener han trenger voksenhjelp for å holde fokuset oppe når han skal være med på timer i stor klasse.

Blomkomiteen fremhevet at om elevene ble undervist i vanlig klasse, i egen gruppe eller spesialklasse var ikke noe kriterium for om en hadde lykket med integreringen. Det trengte såfremt heller ikke bety at alle elever fikk undervisning i samme skole. Slik komiteen drøftet det måtte elevene få en tilpasset undervisning og aksept, tilhørighet og trivsel i et

stimulerende fellesskap. Dette var avgjørende for om integreringen skulle kunne virkeliggjøres. Blomkomiteen pekte på muligheter for at integrering av de utviklingshemmede i den ordinære skolen kun ble på papiret. Likevel ville lovbestemmelser være en viktig ytre faktor, for å oppnå et godt samfunn for de utviklingshemmede. Blomkomiteen påpekte at det ville være den enkeltes sine holdninger og handlingskraft som ville gi integreringstanken innhold av reelle verdi (KUD, 1970).

Ut fra informantenes ulike beskrivelser av hva medelevene synes om Per, tyder dette på at Per er ganske populær, og at han også søker og ønsker kontakt fra sine medelever. Noen ganger oppretter Per kontakt på litt utradisjonelle måter som at han kan starte en egen parallell lek ved siden av en medelev som han vil ha kontakt med. Mens andre ganger kan han drive med ablegøyer foran hele klassen og i mindre grupper kan han faktisk dele av sin kunnskap til de andre medelvene.

”Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid.” (LK06, 2006: 12).

5.8.4 Oppsummering

Informant 1 forteller at Per er inkludert i både storgruppe på 55 elever og vanlig klasse på 27 elever og mener at det er en del Per kan være med på og ta del av i klassen. Han forteller også om den organiserte lekegruppen som de arrangerer i klassen, slik at alle skal ha noen å leke med i friminuttet. Ellers så nevner informant 1 de gangene Per ikke er inkludert i klassen. Da er han inkludert i mindre grupper som også har med noen andre elever fra klassen som ikke har noen tiltak, men som også trenger ekstra hjelp på det samme området som eleven.

Informant 2 mener det er lettere å inkludere Per i de fagene han liker, for da er han mer fokusert og motivert. Hun forteller også om de organiserte lekegruppene de har i storefri og sier at eleven er veldig populær og det er mange som vil leke med han i friminuttet. Hun forteller også når de er i mindre grupper sammen med noen av de andre elevene i klassen. Da kan det hende at Per kan hjelpe de andre elevene med enten matte eller engelsk hvis det er noe de ikke forstår. I de mindre gruppene kan alle hjelpe hverandre til tider.

Informant 3 forteller at Per er inkludert i de praktiske fagene og at Per som regel alltid har med seg en voksen person i de andre timene hvor han er inni klasserommet. Hun opplever at han kan fort miste fokuset å begynne tulle og tøyse for å få oppmerksomhet av de andre i klassen.

Så hvor mye Per er inkludert varierer fra hver enkelt informant. Informant 2 og 3 er enige om at Per er mest inkludert i de mindre gruppene. Mens informant 1 mener at Per kan være inkludert i både stor klasse og i mindre grupper.

6. Oppsummering og konklusjon

Undersøkelsen viser klart at informantene rundt eleven har ulike relasjoner og oppfatninger av han. Spesialpedagogen og assistenten gir uttrykk for å jobbe tett sammen og mot et felles mål. Kontaktlæreren har falt en del utenfor, selv om hun fortsatt har kunnskap om eleven og til tider får høre om hans videreutvikling, men hun gir uttrykk for at hun ikke kjenner han lenger. Hun vil unngå at eleven kommer alene inn i klasserommet uten spesialpedagogen eller assistenten med seg.

6.2 Oppsummering av hovedfunn

Masteroppgavens problems stilling var:

Hvordan opplever lærere og assistent at de tilrettelegger for inkludering og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev i grunnskolen?

Assistenten gir uttrykk for at eleven lærer best i en til en undervisning og føler at det motiverer eleven til videre læring og utvikling, men samtidig gir hun uttrykk for at eleven ikke utvikler seg i det tempoet hun hadde sett for seg. Assistenten er den av informantene som har jobbet lengst med eleven, så det kan ha innvirkning på assistentens opplevelse av at utviklingen til eleven føles som om den har stoppet opp. Hun presiserer at de andre elevene i klassen liker eleven og vil gjerne være sammen med han både i klasserommet og ute i friminuttene. Vennene hans hjelper ham gjerne når han trenger det i andre fellesaktiviteter. Hun gir uttrykk for at han er mest inkludert i mindre grupper.

Spesialpedagogen har opplevelsen av at hovedfokuset må være økt begrepsforståelse for eleven og jobber med dette i små grupper som han opplever gir eleven positive opplevelser og en mestringsfølelse sammen med andre. Eleven hjelper de som er i gruppen med ulike problemer som han forstår og mestrer, men som de andre av og til kan ha problemer med. Spesialpedagogen gir uttrykk for at han synes eleven er inkludert både i mindre grupper, og i klassen generelt. Spesialpedagogen nevner at han synes eleven har utviklet seg positivt siden

han begynte i sin stilling som spesialpedagog. Spesialpedagogen virker bevisst på å få eleven til å delta både i smågrupper og i klassesituasjonen generelt for å kunne inkludere eleven enda mer.

Kontaktlæreren gir uttrykk for at hun ikke kjenner eleven lenger, og forteller at hun har gitt over hovedansvaret til spesialpedagogen og har nå kun hovedansvaret for resten av klassen. Kontaktlæreren er den som har kjent eleven lengst etter assistenten, men forteller at hun nå hører om utviklingen til eleven og ikke observerer den lenger slik hun gjorde før. Hun kan oppleve at eleven ofte kan lage bråk i klassen om han ikke har voksenstøtte når han er inne i klasserommet. Han gjør seg da til for å få de andre sin oppmerksomhet, noe som igjen fører til uro for resten av klassen. Derfor ser hun helst at enten spesialpedagogen eller assistenten er tilstedet når eleven skal være inne i klassen sammen med resten av elevene.

6.1 Veien videre

I opplæringsloven 9a vises viktigheten av å arbeide for et godt psykososialt miljø, og kontaktlæreren har et spesielt ansvar for gjennomføringen av et godt psykososialt miljø. Videre i avsnitt 4.1.1 i et rundskriv fra utdanningsdirektoratet om kontaktlærerens særlig ansvar heter det at:

”Kontaktlæreren(e) har en sentral rolle når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø i klassen/basisgruppen som han/hun har ansvaret for elever i og sørge for at elevens rett etter § 9a-1 er oppfylt. Hver klasse/basisgruppe skal ha en eller flere kontaktlærere som har et særlig ansvar for blant annet de sosialpedagogiske gjøremål, jf. opplæringsloven § 8-2 annet ledd” (www.udir.no).

Selv om spesialpedagogen og assistenten har tatt over hovedansvaret for den utviklingshemmede eleven i klassen, har kontaktlæreren ansvar for veiledning og tilrettelegging når assistenten er alene uten spesialpedagogen. Kontaktlæreren har fortsatt ansvar for å holde seg oppdatert på opplæringen som skjer i forhold til den utviklingshemmede eleven.

Kontaktlæreren har endret sin rolle i forhold til eleven. Men selv om spesialpedagogen har hovedansvaret for eleven, har kontaktlæreren et ansvar for eleven når han er inne i klassen. For å kunne få et helhetlig bilde av eleven bør spesialpedagogen, assistenten og læreren møtes

en gang i uken eller annen hver uke for å utveksle erfaringer. Kontaktlæreren sitter inne med mye informasjon og erfaringer rundt eleven og bør dele den erfaringen med de andre slik at eleven kan få et best mulig tilbud i sin hverdag.

Assistenten gir også uttrykk for at det er spesialpedagogen som styrer det faglige, men gir uttrykk for at hun selv har mye taus kunnskap og kjenner eleven godt. Ved at spesialpedagogen og assistenten slår seg sammen når det gjelder de ulike oppleggene som eleven kan få utbytte av, kan det ende med at de ulike undervisningstilbudene kan bli enda mer sammensatte og motiverende for eleven. Faglig kunnskap og lang erfaring slås da sammen til elevens fordel.

Samarbeid er nøkkelordet i denne undersøkelsen. For å kunne gi eleven et godt inkluderende og tilpasset opplæringstilbud, bør de som har mest kontakt med eleven være med på oppdateringsmøter, gå på tegn til tale kurs og andre kurs for å få nye ideer. Da kan de bedre fremme elevens kommunikasjon og samspill med andre. Det er ulike oppfatninger hos informantene om hvordan de opplever at de tilrettelegger for inkluderende og tilpasset opplæring for denne utviklingshemmede eleven. Undersøkelsen viser at det er flere utfordringer for å kunne tilrettelegge for inkluderende og tilpasset opplæring til en utviklingshemmet elev. Spesielt gir en av informantene uttrykk for at hun ikke hadde mulighet til å følge opp eleven slik hun gjorde før siden hun hadde gitt over hovedansvaret for denne eleven videre til spesialpedagogen. Derfor blir opplevelsene forskjellige i forhold til hvor mye tid hver enkelt informant får tilbringe med eleven på den daglige basisen. Informantene mener alle at de fremmer positive opplevelser og mestringsfølelse for eleven og legger vekt på et godt læringsmiljø som skal skape den tryggheten eleven trenger til videre positiv læring.

Alle informantene var enig om at eleven hadde størst faglig utbytte av en til en undervisning og i mindre grupper, men disse undervisningsformene fører samtidig til at eleven i mindre grad deltar i det sosiale fellesskapet i klassen og kan i verste fall miste muligheten til å føle tilhørighet med resten av klassen. Det er en utfordring å inkludere elever med utviklingshemning når de i liten grad tar del i klasseundervisningen. Spesielt hvis både lærer og medelever føler at den utviklingshemmede forstyrrer undervisningen når han er til stedet. Den store utfordringen for skolen er å tilpasse klasseundervisningen på en måte som gjør at alle elevene får utbytte av den. Informantene mente at eleven var godt likt av sine medelever,

spesielt i de organiserte lekegrupper og i mindre grupper. Informantene mente også at eleven fikk en god opplevelse av å være sammen med de andre elevene i både stor og liten klasse. Den tilpassede opplæringen bør alltid ta utgangspunkt i elevens forutsetninger for læring, men den bør også sees i sammenheng med inkludering i et fellesskap.

Kildeliste

Alenkær, R. (2008). *Den inkluderende skole, en grundbok*. København, Danmark: Frydenlund Forlag

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010) *Definition of Intellectual Disability*. http://aaidd.org/content_100.cfm?navID=21. Hentet 10. juni 2011.

Andersen, C. T. (2008). Elever med utviklingshemning. Rygvold, A. L & Ogden, T, (red.) *Innføring i spesialpedagogikk* (s.170-208). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bachmann, K. og Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E, & Tangen; R, (2003) *Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt*. I Befring, E. & Tangen, R. (2003) *Spesialpedagogikk*. 3. utg. Oslo: J. W Cappelens Forlag a.s

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørndal, C.R. P (2002) *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bollingmo, L, Høium, K., & Johnsen, B. E. (2004). *Det er mitt liv, brukermedvirkning og nye roller i habilitering og rehabilitering*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale - for alle: en vei til talespråket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Buli- Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forunderøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk 06* (2008), s. 40-52.

Dalen, M. (2004). *Intervju som metode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalen, M., & Ogden, T. (1993). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I: Asmervik, S., Rygvold, A.-L. & Ogden, T. (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 383-414), 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dale, E. L. Wærness, J. I. (2007). Læringsplakatens prinsipper for opplæringen. I Møller, J. & Sundli, L. (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (s. 45-64). Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og Læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dolva, A-S, Aalandslid, M (2006): "*Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*". Oslo: Skaug Forlag

Drew, C. J & Hardman, M. L. (2006). *Intellectual disabilities across the lifespan*. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall

Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ekeberg, T. R & Holmberg J. B (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.

Ekeberg, T.R & Holmberg J.B (2007). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. (2 utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Eknes, J. (2000). *Utviklingshemning og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Engelsen, B. U. (1999). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Oslo

Engen, T.O. & L.A. Kulbrandstad (2004). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Flindt, J. P. (2007). *Hvor svært kan det være? - Kommunikasjon med psykisk utviklingshemmede*. Hillerød: Lindhøjgård Kurser.

Fuglseth, K. (2006a). Historisk forskning. Fuglseth, I K. & Skogen, K.(red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 66-77). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Fuglseth K. & Skogen K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. 2 utg. Oslo: J.W Cappelens Forlag as.

Gjørund, P. & Huseby, R. (2000). *Alle inkludert. Spesialpedagogikk for lærerutdanning*. NKS-forlaget.

Gundersen, K & Moynahan, L, (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Akademisk

Haug, P. (1999a). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97:Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.

Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. (red.)* I Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag

Imsen, G. (2005). *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, R. 2007. *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. St.meld. nr. 35 (1990-91) *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: kirke, og utdannings- og forskningsdepartementet.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. St. meld. nr. 14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Kommunal- og regionaldepartementet (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* St.meld. nr 49 (2003-2004).

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-/5/1/2.html?id=405199>. Hentet 11.juni 2011.

Kristiansen, J-I. (2002). *”Et fellesskap av unntak. Undersøkelser om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen”*. Bergen: Norsk Lærerakademi.

Kunnskapsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 1998. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Lund, T. (2002a). Generaliseringsproblematikk. In Lund, T. (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 125-134). Oslo: Unipub.

Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

lesedato 15. juni. 2011.

Marschhäuser, Per. (2007). Artikkel 7, Motivasjon og læringsmiljø.s:139-162 Hentet 2. mai.2012. *Vi har opplevd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. En artikkelsamling om tilpasset opplæring inkludering og atferd i skolen.

http://www.statped.no/Global/Publikasjoner/Vi_har_provd_alt.pdf

Melgård, T. (2001) Utviklingshemning. I Eknes, J. (2001). *Utviklingshemning og psykisk helse*. 2 utg. Forfatterene og Universitetsforlaget. *Nynorskordboka*. 4. utgåva. (2006). Oslo: Samlaget

Nordahl, T. & Overland T. (1999). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

NOU 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16 *I første rekke*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Nygård, Roald (2000). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.

Nyborg, M. (1994a). *Pedagogikk Studiet av det å tilrettelegge best mulige betingelser for læring – hos personer som kan ha høyst ulike forutsetninger for å lære*. Asker: INAP-forlaget.

Nyborg, M. (1994c). *BU-modellen, en modell for å undervise begreper om klasser av fenomener, knyttet til symboler, og ved symboler og tilsvarende språk-ferdigheter organisert til begreps-systemer*. Asker: INAP-forlaget.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17 juli.1998 nr 61*. Hentet 2.mai 2012 Fra lovdata <http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/nl-20030314-017.html>

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Akademisk.

Opdal, R. L. & Rognhaug, B. (2003). Utviklingshemning. Befring, E, & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk* (180-195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Rasmussen Hinze, B. (2009). Relasjonenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming. In A. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Eds.), *Hørsel - språk og kommunikasjon: en artikkelsamling (Statped skriftserie)* (Vol. nr. 70, pp. 264-271). Levanger: Møller Kompetansesenter.

Rondal, J. A. (1997). Down's Syndrome. In D. Bishop & K. Mogford-Bevan (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 165-176). Hove & New York: Psychology Press.

Rognhaug, B., & Gornæs, U. T. (2008). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. In Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 299-326). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.(2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. & Holmberg, J, B. (2002). *Elevtilpasset opplæring – En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogen, K, K, Nes & Strømstad, M. (2003). ”*Reform 97 og inkluderingsidéen. En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*”. Denne rapporten er en synteserapport fra prosjektet ”En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt”

Sjøvoll, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Institusjonen för pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. Luleå tekniska universitet.

Tetzchner, S. (2003). *Utfordrende Atferd hos mennesker med lærehemming, betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/

Utdanningsdirektoratet, 2006. *Lærerplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen i kunnskapsløftet*. Hentet 7.juni 2011, fra Utdanningsdirektoratet

[http://www.udir.no/Artikler_lareplaner-prinsipp-for-opplaringa-i-](http://www.udir.no/Artikler_lareplaner-prinsipp-for-opplaringa-i-kunnskapsloftet)

[kunnskapsloftet](http://www.udir.no/Artikler_lareplaner-prinsipp-for-opplaringa-i-kunnskapsloftet)/Wehmeyer,L,M.(2007). *Promoting Self- Determination in students with Developmental Disabilities*. New York: The Gilford Press

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/ 04. Utdanningsdirektoratet (2004). *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*.

<http://www.kunnskapsloftet.no/filer/retningslinjermedarbeidforreplaner.pdf>

Hentet 10.juni 2011.

Utdanningsdirektoratet (2003). *Veileder for skolen om utvikling av sosial kompetanse*.

http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/Satsningsomraader/LOM/Veil_Sos_kompetanse.pdf. Hentet 10. juni 2011.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hentet 1.juni 2011, fra

http://udir.no/upload/Brosjyrer/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf

Wigfield, A. (1997). *Children's motivation for reading and reading engagement*. International Reading Association

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademiske Forlag

Yin, R. 2003, *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, California.

Ytterhus, B & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle?* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 Intervjuguiden

Bakgrunns informasjon om informanten

- 1) Hva er din utdanningsbakgrunn?
- 2) Hvor lenge har du jobbet med eleven?
- 3) Hvordan er dine oppgaver i forhold til eleven?

Undervisning i klassen og organisering.

- 4) Kan du beskrive en situasjon (eller flere) hvor eleven er inkludert (i klassen)? Hva legger du i inkludering?
- 5) Kan du beskrive en situasjon hvor eleven ikke er inkludert (i klassen)?
- 6) Hva skjer oftest at eleven er eller ikke er inkludert (i klassen)?
- 7) I hvilken grad opplever du at eleven er inkludert (i klassen)?
- 8) Kan du si litt om samspillet mellom eleven og resten av medelevene?
- 9) Hvordan er elevens forhold til lærerne og andre voksne i klassen?
- 10) Finnes det situasjoner/aktiviteter der de andre elevene synes det er attraktivt å være sammen med eleven? Hvilke aktiviteter er det?

Tema 2, Tilpasset opplæring

Støttefunksjon/undervisning og spesialundervisningen

- 1 Hvilken organiseringsform (klassen, mindre grupper, ene -undervisning) synes du passer best for denne eleven?
- 2 Hva la dere vekt på i elevens IOP?
- 3 Hva har vært viktig for deg i planleggingen og hva slags mål og planer er det for elevens opplæring?

Tilpasset opplæring.

- 4 Kan du beskrive en situasjon (eller flere) hvor eleven får tilpasset opplæring (i klassen)? Hva legger du i tilpasset opplæring? Kan du beskrive en situasjon når eleven får oppgaver som han mestrer
- 5 Kan du beskrive en situasjon hvor eleven ikke (mestrer oppgaver) får tilpasset opplæring (i klassen)?
- 6 I hvilken grad opplever du at eleven (mestrer) får tilpasset opplæring (i klassen)?
- 7 Hvordan vil du beskrive elevens utviklingsnivå (funksjonsnivå) i forhold til klasstrinn og alder?
- 8 Får eleven oppgaver som han mestrer og hvor ofte?
- 9 Bidrar opplæringen til at eleven utvikler seg og i hvilken grad?
- 10 Hva gjør at eleven lærer best og hva gjør du som lærer for å motivere eleven?

Vedlegg 2,brev til rektor

Forespørsel til rektor om deltakelse i et mastergradsprosjekt om inkludering av utviklingshemmede i skolen.

Bakgrunn for denne henvendelsen er at jeg i forbindelse med min masteroppgave skal gjennomføre intervjuer og observasjoner knyttet til inkludering av utviklingshemmede elever. Jeg er student ved Instituttet for spesialpedagogikk, på Universitetet i Oslo, der gjennomfører jeg mitt mastergradsprosjekt høsten 2011. Mitt prosjekt har til hensikt å undersøke hvordan skolen legger til rette for inkludering av elever med utviklingshemming, og hvordan spesialundervisningen blir individuelt tilpasset. Min undersøkelse vil ta utgangspunkt i undervisningen til en utviklingshemmet elev. Målet er å få vite mer om lærernes praksis og deres erfaringer med gjennomføring av undervisningen og hvordan denne eleven blir inkludert. De som skal intervjues bør derfor ha undervisning med en utviklingshemmet elev som går i fra 3.-6. klassetrinn. Det er en fordel om denne eleven har ulike undervisningstilbud som er organisert som enten ene-timer, undervisning i mindre grupper og undervisning med ekstra lærer (eventuelt støtte fra assistent) på klassetrinnet. Dette for at de dataene som samles inn skal gi et mest mulig komplett bilde og oversikt over ulike sider ved elevens spesialundervisningstilbud. På denne måten blir det lettere å se hvordan elevens opplæring blir tilpasser den utviklingshemmede elevens forutsetninger og behov.

De som skal intervjues er lærerne og eventuelle assistenter som er involvert i denne elevens opplæring. Det kan være kontaktlærer på klassetrinnet, læreren som har ansvar for spesialundervisningen for den utviklingshemmede eleven. Og andre involverte i skolen og på SFO som er involvert i elevens opplæring.

Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av februar og mars. Hvert enkelt intervju vil ta rundt en times tid.

Det gjøres oppmerksom på at studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og at det er frivillig og delta, og de som deltar må gi samtykke før datainnsamlingen begynner. Alle deltakerne blir anonymisert i prosjektperioden, og i det publiserte materialet. Datamaterialet vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærerne og til elevens foreldre formidles via rektor (Se vedlegg 1, og 2).

Håper å få et positivt svar på henvendelsen, og jeg vil da ta kontakt med deg for å avtale tid for innsamling av data. Hvis det er noe du lurer på, kan du kontakte Anna Hirsch, tlf: 976 11 764 eller mail: redanna@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Anna Hirsch

Vedlegg 3, Informasjons brev til lærerne

Til lærerne

Informasjon om og forespørsel om deltakelse i et mastergradsprosjekt om inkludering.

Bakgrunn for denne henvendelsen er at jeg i forbindelse med min masteroppgave skal gjennomføre intervjuer i skolen knyttet til inkludering av elever som får spesialundervisning. Jeg er student ved Instituttet for spesialpedagogikk, på Universitetet i Oslo og gjennomfører mitt mastergradsprosjekt høsten 2011. Mitt prosjekt har til hensikt å undersøke hvordan skolen legger til rette for inkludering av elever med spesielle behov, og hvordan spesialundervisningen blir individuelt tilpasset. Min undersøkelse vil ta utgangspunkt i spesialundervisningen til en enkelt elev. Målet er å undersøke lærernes erfaringer med gjennomføring av spesialundervisningen og hvordan denne eleven inkluderes i skolen. Det er lærerne som er mine informanter og det er dere som skal intervjues. På denne måten blir det lettere å undersøke hvordan elevens opplæring blir tilpasset dens forutsetninger og behov. Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av februar og mars. Hvert enkelt intervju vil ta rundt en times tid.

Dersom du vil la deg intervju, ber vi deg om å undertegne på vedlagte samtykkeerklæringen. Det gjøres oppmerksom på at det er frivillig og delta i denne undersøkelsen. Det gjøres oppmerksom på at studien er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Den informasjonen som samles inn fra alle som deltar vil bli anonymisert underveis, og i det publiserte materialet. For å få med alt som blir sagt vil intervjuene bli tatt opp på lydbånd. Intervjuene vil deretter bli overført til tekst og alle personlige opplysninger utelates i dokumentene. Når dette har skjedd blir straks informasjonen på lydbåndet slettet. Dersom du underveis skulle ønske å trekke deg, kan du gjøre det uten noen form for begrunnelse. Alle data fra deg vil da umiddelbart bli slettet. Datoen for prosjektslutt er 1. desember 2011, og da blir alt datamaterialet slettet. Samtykkeerklæringen sendes i vedlagt svarkonvolutt til: Anna Hirsch, Trondheimsveien 171, leilighet 43, 0570 Oslo. Hvis det er noe du lurer på, kan du kontakte mastergrad student Anna Hirsch, tlf: 976 11 764 eller mail: redanna@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Jorun Buli- Holmberg
Prosjektveileder

Anna Hirsch
Mastergradsstudent

Vedlegg 4 samtykkeerklæring til lærerne

SAMTYKKEERKLÆRING

Dersom du gir samtykke til å være informant i undersøkelsen, bes du undertegne på denne samtykkeerklæringen og sender den tilbake i vedlagte frankerte svarkonvolutt.

PROSJEKTS TITTEL: Hvordan blir barn med spesielle behov inkludert i skolen.

FORMÅL: Observasjonene og intervjuene skal belyse ulike sider ved inkludering og spesialundervisning.

PROSJEKTVEILEDER: Jorun Buli- Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo

MASTERGRADSTUDENT: Anna Hirsch
Telefon: 976 11 764
Mail: redanna@hotmail.com

Jeg samtykker i å stille som informant i denne undersøkelsen. Samtykke er frivillig og jeg er informert med at jeg kan trekke meg fra undersøkelsen og få opplysningene om meg selv slettet:

Lærerens navn:

Adresse:

Telefon:

Sted:

Dato:

Vedlegg 5, informasjonsbrev til foreldrene

Til foresatte

Informasjon om og forespørsel om samtykke til å undersøke ditt barns skoletilbud

Bakgrunn for denne henvendelsen er at jeg i forbindelse med min masteroppgave skal gjennomføre intervjuer knyttet til inkludering av elever som får spesialundervisning. Jeg er student ved Instituttet for spesialpedagogikk, på Universitetet i Oslo og gjennomfører mitt mastergradsprosjekt høsten 2011. Mitt prosjekt har til hensikt å undersøke hvordan skolen legger til rette for inkludering av elever med spesielle behov, og hvordan spesialundervisningen blir individuelt tilpasset. Min undersøkelse vil ta utgangspunkt i spesialundervisningen til en enkelt elev, og det vil si ditt barns undervisningstilbud. Målet er å undersøke lærernes undervisningspraksis og deres erfaringer med gjennomføring av spesialundervisningen og inkludering. Det er lærerne som er mine informanter og som skal intervjues, og deres undervisningspraksis tar utgangspunkt fra timene. På denne måten blir det lettere å undersøke hvordan ditt barns opplæring blir tilpasset både når det gjelder forutsetninger og behov. Intervjuene er planlagt gjennomført i løpet av februar og mars. Dersom dere synes det er greit at vi intervjuer lærerne knyttet til deres barn, bes det om at du/dere undertegner på samtykkeerklæringen, og sender den tilbake til undertegnede i vedlagt svar konvolutt. Samtykkeerklæringen sendes til masterstudent: Anna Hirsch, Trondheimsveien 171, leilighet 43, 0570 Oslo. Det gjøres oppmerksom på at studien er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Det er frivillig og delta, og at all informasjon blir anonymiseres underveis og i det publiserte materialet. Dersom du/dere skulle ønske å trekke dere før prosjektet avsluttes, kan det gjøres uten noen form for begrunnelse. Datoen for prosjekt slutt er 1. desember 2011, og da blir all datamaterialet slettet.

Hvis det er noe du lurer på, kan du kontakte masterstudent Anna Hirsch,
Tlf: 976 11 764 eller mail: redanna@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Anna Hirsch

Vedlegg 6, samtykkeerklæring for foreldrene

SAMTYKKEERKLÆRING

Dersom du/dere gir samtykke i at deres barns spesialundervisning kan brukes som informasjon i denne undersøkelsen, ber jeg du/dere undertegner på samtykkeerklæringen og sender den tilbake til meg i vedlagte frankerte svarkonvolutt.

PROSJEKTTITTEL: Hvordan blir barn med spesielle behov inkludert i skolen?

FORMÅL: Observasjonene og intervjuene skal belyse ulike sider ved inkludering og spesialundervisning.

PROSJEKTVEILEDER: Jorun Buli- Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 Oslo

MASTERSTUDENT: Anna Hirsch
Telefon: 976 11 764
Mail: redanna@hotmail.com

Jeg/vi samtykker i at informasjon knyttet til mitt barns spesialundervisning kan brukes i denne undersøkelsen. Samtykke er frivillig og jeg/vi er informert med at jeg/vi kan trekke meg fra undersøkelsen og få opplysningene om meg selv/oss slettet:

Foreldrene/foresattes navn:

Adresse:

Telefon:

Sted:

Dato:

